

**”Vi har sådan där bra... Jag vet inte vad det heter...”
En fenomenografisk studie om hur lågstadieelever upplever
samhörighet i skolan**

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Klasslärarutbildning
Pro gradu-avhandling 30 sp
Pedagogik
Maj 2021
Fredrik Paul

Handledare: Harriet Zilliacus &
Gunilla Holm



Fakultet Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Författare Fredrik Paul		
Arbetets titel ”Vi har sådan där bra... Jag vet inte vad det heter...” En fenomenografisk studie om hur lågstadieelever upplever samhörighet i skolan		
Ämne Klasslärare		
Arbetets art/Handledare Pro gradu avhandling / Harriet Zilliacus, Gunilla Holm	Datum Maj 2021	Sidantal 56 s. + 15 s. bilagor
Referat <i>Mål.</i> Då människan upplever samhörighetskänsla kan hon förnimma glädje, belåtenhet och upprymdhet. Denna känsla föds i grupper, i relationer med andra. Samhörighetskänsla, relationell pedagogik och gruppdynamik utgör den teoretiska bakgrunden i studien. Undersökningens syfte är att urskilja variation i elevers uppfattningar om samhörighetskänsla i skolan. Problemet som studien lyfter fram är att samhörighetskänsla och grupputveckling inte explicit uppmärksammas inom pedagogiken, varken för blivande lärare eller i läroplanen. Relationell pedagogik fokuserar på mellanrummet oss människor emellan och på det meningsfyllda som groar i människans möte med världen. Gruppdynamik är en komplex helhet. Eleverna i klassrummet – med sina personligheter, behov och erfarenheter – och hur dessa samspelar med varandra samt klimatet dem emellan utgör strukturen i gruppen. Processerna, hur något sker i en grupp: samarbete, påverkan och kommunikation, påverkas av gruppstrukturen. Därtill bör nämnas att grupper i allmänhet utvecklas och förändras. <i>Metoder.</i> Studien var kvalitativ och fenomenografisk. Datat samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer, frågorna i intervjuerna sammanställdes på basen av centrala teman i avhandlingens teoretiska bakgrund. Datainsamlingen ägde rum samtidigt med en arbetspraktik vilket främjade relationen intervjuaren och eleverna emellan. Urvalet bestod av nio stycken elever i 12–13 års ålder. Materialet undersöktes med hjälp av en fenomenografisk analysmetod. <i>Resultat och slutsatser.</i> De mest kännsnåpka aspekterna som bidrog till att eleverna upplevde samhörighet i klassen var att ingen lämnas utanför och att de alltid har någon att ty sig till. Det framgick även att det är viktigt att ha roligt i klassen och att man behöver respektera varandra. Läraren har en betydande roll beträffande främjande av upplevd samhörighet. Läraren behöver bry sig om sina elever och vara stödjande, hen behöver vara empatisk och ha ett inbjudande förhållningssätt. Eleverna behöver känna tillit till läraren. Läraren behöver vara lämpligt sträng och stödja eleverna. Grupparbeten är exempel på aktiviteter som främjar samhörighetskänslan eleverna emellan. Därutöver är kamratförhållanden betydande för både elevernas trygghetskänsla i skolan och för upplevelsen av att de känner samhörighet med sina klasskamrater.		
Nyckelord Samhörighetskänsla, samhörighetskänsla i skolan, gruppdynamik, relationell pedagogik		
Förvaringsställe Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Övriga uppgifter		



Faculty Educational Sciences		
Author Fredrik Paul		
Title "We have this good... I don't know what it's called..." A phenomenographic research around primary school pupils' perception of belonging in school		
Subject Classteacher studies		
Level/Instructor Master's thesis / Harriet Zilliacus, Gunilla Holm	Month and year May 2021	Number of pages 56 s. + 15 s. appendices
<p>Abstract</p> <p>When a person experiences a sense of belonging, she can feel joy, contentment and excitement. This feeling emerges in groups, in relationships with others. Sense of belonging, relational pedagogy and group dynamics constitute the theoretical background in this research. The purpose of the research is to distinguish variation in students' perceptions of sense of belonging in school. The problem that the study highlights is that sense of belonging and group development is not explicitly noticed in pedagogy, neither for new teachers nor in the curriculum. Relational pedagogy focuses on the space between us humans and on the meaningful that grow in the human encounter with the world. Group dynamics is a complex whole. The students in the classroom, how these interact with each other and the climate between them form the structure of the group. The processes, how something take place in a group: cooperation, influence and communication, are affected by the group structure. In addition, groups in general are developing and changing.</p> <p>The study was qualitative and phenomenographic. The data was collected using semi-structured interviews, the questions in the interviews were compiled based on central themes in the theoretical background of the thesis. The data collection took place at the same time as a work placement, which favoured the relationship between the interviewer and the students. The sample consisted of nine students aged 12–13. The material was examined using a phenomenographic analysis method.</p> <p>The most characteristic aspects that contributed to the students experiencing belonging in the classroom were that no one is left out and that they always have someone to turn to. It was also clear that it is important to have fun in the classroom and that you need to respect each other. The teacher has a significant role in promoting perceived belonging. The teacher needs to care about her students and be supportive, she needs to be empathetic and have an inviting attitude. The students need to feel confident with the teacher. The teacher needs to be appropriately strict and support the students. Group work is an example of activities that promote a sense of belonging between students. In addition, peer relationships are significant for both the students' sense of security at school and for the perception that they sense a belonging with their classmates.</p>		
Keywords Sense of belonging, sense of belonging in school, group dynamics, relational pedagogy		
Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (thesis)		
Additional information		

Innehåll

1	INLEDNING	1
1.1	Forskningsproblemet	3
1.2	Syfte och forskningsfrågor	3
2	TEORETISK BAKGRUND.....	5
2.1	Samhörighetskänsla – ”Sense of belonging”	5
2.1.1	Aktiviteter som främjar den upplevda samhörighetskänslan.....	7
2.1.2	Relationer i anknytning med samhörighetskänsla	8
2.2	Relationell pedagogik	9
2.3	Gruppdynamik	10
3	METOD	12
3.1	En kvalitativ fenomenografisk studie	12
3.1.1	Fenomenologisk– kontra fenomenografisk forskning	13
3.2	Intervju som metod för datainsamling	14
3.2.1	Semistrukturerad intervju	14
3.2.2	Elevers och intervjuarens säkerhet beträffande coronaviruset.....	15
3.2.3	Att intervjua barn	16
3.3	Intervjuguide	17
3.4	Fenomenografisk analys	17
3.4.1	Steg 1: Att bekanta sig med materialet	17
3.4.2	Steg 2: Kondensation	17
3.4.3	Steg 3: Jämförelse	18
3.4.4	Steg 4: Gruppering	18
3.4.5	Steg 5: Artikulera kategorierna	19
3.4.6	Steg 6: Namnge kategorierna.....	19
3.4.7	Steg 7: Kontrastiv fas	20
3.4.8	Teori i relation till empiri.....	20
3.5	Urval och informanter	20
3.6	Tillförlitlighet och etiska frågor	22
3.6.1	Tillförlitlighet.....	22
3.6.2	Etiska frågor.....	25
4	FORSKNINGSRESULTAT	27
4.1	Skoltrivsel	27
4.1.1	Stämningen och trivseln i klassen.....	27
4.1.2	Stämningen och trivseln i skolan	29



4.2	Lärarens roll i skolan	30
4.2.1	Explicita goda egenskaper hos läraren.....	30
4.2.2	Implicita goda egenskaper hos läraren.....	32
4.2.3	Lärarens tilltro till eleverna.....	33
4.2.4	Läraren under lektionerna	33
4.3	Att arbeta i grupper	35
4.4	Tryggt och accepterande klimat i skolan	36
4.5	Mobbning.....	39
4.6	Klasskamrater, vänner	40
4.7	Resultaten i förhållande till de 8 elever som inte deltog i studien.....	41
5	DISKUSSION	42
5.1	Samhörighet i klassen	42
5.2	Läraren och samhörighet	42
5.3	Elever i grupper	44
5.4	Trygghet, kamratförhållanden, samhörighet	45
6	SAMMANFATTNING	46
6.1	Fortsatt forskning om samhörighetskänsla i skolor	47
	LITTERATURFÖRTECKNING	48
	BILAGOR	51
	Bilaga 1. Intervjuguide	51
	Bilaga 2. Begäran om samtycke	52
	Bilaga 3. Följebrev	53
	Bilaga 4. Tillåtelse att utföra undersökning	54
	Bilaga 5. Forskningslovsansökan	55
	Bilaga 6. Dataskyddsbeskrivning	57
	Bilaga 7. Beviljat forskningslov	61
	Bilaga 8. Åtgärder för att minimera risken för smitta	64

FIGURER

Figur 1. Gruppens struktur och dess processer	11
---	----

1 Inledning

Varje elev behöver känna sig trygg och välkommen i sin skola. Enligt läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) skall alla elever behandlas lika, de ska handledas och stödjas så att utvecklingen och inläringen främjas, som enskilda individer och som en del av en grupp. Våld, rasism eller mobbning får inte tolereras. Vidare konstateras i läroplanen (s. 26): *”En lugn och accepterande atmosfär, goda sociala relationer och en trivsamt miljö främjar arbetsro”*.

I avsnittet om värdegrunden för den grundläggande utbildningen fastslås det i läroplanen att varje elev behöver känna sig uppskattad i sin skola:

Var och en har rätt att växa till sin fulla potential som människa och samhällsmedlem. I detta behöver eleven uppmuntran och individuellt stöd. Eleven behöver känna sig hörd och uppskattad i skolgemenskapen samt känna att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. Lika viktigt är också erfarenheten av delaktighet och av att tillsammans bidra till det gemensamma arbetet och välbefinnandet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13)

Under rubriken *Mångsidig kompetens i årskurs 3-6* i det sjunde kompetensområdet *Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)* nämns samhörighetskänsla i samband med elevens delaktighet så här:

Eleverna ska ges möjligheter att samarbeta, hantera konflikter och söka lösningar och att fatta beslut som gäller såväl den egna klassen och olika undervisningssituationer som hela skolans verksamhet. Att få positiv erfarenhet av att delta och påverka ökar känslan av samhörighet i skolan. Att uppleva jämlikhet, delaktighet och samhörighet skapar i sin tur förtroende. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 171)

I ett nyligen uppdagat fall om mobbning i en lågstadieskola i Kyrkslätt försiggick allvarlig mobbning med dödshot, slag och psykiskt våld under flera års tid (Lindberg, Aaltonen & Kaski, 2020). Likaså hade elever i årskurs sex i en annan skola nyligen fällt och slagit en annan elev (Paananen, 2020). Därutöver hade tre ungdomar i 16 års åldern slagit en jämnårig till döds, bakom fallet låg mobbning som hade pågått i flera år (Kantola, 2021). Detta är något inget barn ska behöva utsättas för. Baumeister och Leary (1995) konstaterar att då människan upplever samhörighet föds positiva känslor, då hon däremot inte upplever samhörighet riskerar hon (i värsta fall) lida av grava beteenderelaterade problem.

Förebyggande arbete mot ungdomars marginalisering är något Helsingfors stad satsar på. Under pågående mandatperiod försöker staden genom *Projekt för att minska ojämlikhet och barns/ungas marginalisering* (Helsingfors stad, 2020) förebygga att ungdomar lämnas utanför. Programmet har fyra centrala mål varav ett handlar om att alla barn och ungdomar i Helsingfors ska ha åtminstone en vän samt en känsla av att höra till gruppen. Största delen av all pedagogisk verksamhet i en lågstadieskola i Finland sker i grupper. Grupper utvecklar samhörighet i olika skeden under sin existens (Wheelan, 2010; Schutz, 1958). Det grupper och en pedagogisk verksamhet har gemensamt är relationer. Nordström-Lytz (2017) menar att en pedagogisk verksamhet inbegriper olika slags relationer, läraren och eleven emellan samt bland eleverna. Detta inbegriper att eleverna tillbringar mycket tid i klassen tillsammans med sina klasskamrater och sin klasslärare. Chiu, Chow, McBride och Mol (2016) hävdar att både elevers psykiska välmående och deras skolprestationer gynnas av upplevd samhörighetskänsla i skolan. Dessutom är det viktigt att poängtera att glädje och känslan av trygghet fungerar som nycklar till inläring (Salovaara & Honkonen, 2000).

Den här studien uppmärksammar betydelsen av att en klass och en skola de facto utgör en gemenskap. Vidare undersöker studien vilka de mest essentiella omständigheterna är som påverkar nivån av upplevd samhörighetskänsla i en klassrumsmiljö. Då eleverna upplever samhörighetskänsla i klassen är förmodligen även klassandan god.

Utgångspunkten är att en stor del av lärarens arbete går åt till att få eleverna att vara sams med varandra. Metoder som främjar gruppdynamiken och till följd därav samhörigheten i klassen behöver få tyngre fotfäste inte bara i skolorna men även inom ramen för de olika lärarutbildningarna – vilket denna studie strävar till att befrämja.

1.1 Forskningsproblemet

Byréus (2012) menar att läraryrket är ett ytterst relationstätt arbete. Hon förundras över varför lärarna inte ges psykosocial handledning: kunskap och förståelse för känslor och beteenden i olika samspelsprocesser människor emellan. Problemet är enligt min mening just detta: Under de år jag arbetat som klasslärare och under de år jag studerat vid Helsingfors universitet (för att få klasslärarbehörighet) har jag förundrats över att grupputveckling och samhörighet i lågstadieskolor inte har en tydlig roll inom pedagogiken. Varken begreppet grupputveckling eller begreppet gruppdynamik nämns i läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2020). När vi ser på mobbning i en klass ser vi ofta på vad enskilda elever har gjort, eller låtit bli att göra. Problemet därutöver är enligt min uppfattning att vi ser mobbning som ett fenomen mellan två eller flera elever, medan jag tror att mobbning ofta är ett resultat av dels brist på samhörighetskänsla och dels känsla av otrygghet bland eleverna. Genom att förstå mobbning som bland annat är ett strukturellt problem som förekommer i skolor, kunde nya metoder utvecklas till att förebygga fenomenet (Juva, 2019).

Av egen erfarenhet har jag märkt att ju mer man arbetar med att få eleverna att trivas och känna sig trygga i sin grupp desto bättre fungerar vardagen i skolan. Nyutexaminerade lärare behöver känna till hur grupper fungerar samt vilken effekt relationell pedagogik kunde ha på samhörighet i klassrummet.

I denna avhandling kommer jag att utföra en fenomenografisk studie där jag intervjuar nio stycken elever om fenomenet samhörighet. Målet med studien är att urskilja variation i elevernas uppfattningar om samhörighetskänsla i skolan.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här undersökningen är att få reda på vad det är som gör att elever upplever samhörighetskänsla i skolan. Vidare ämnar denna avhandling peka på de mest essentiella

bakomliggande aspekterna som bidrar till att eleverna upplever samhörighetskänsla i skolan och i sin klass. Frågor som i och med detta arbete kommer besvaras lyder som följande:

- Hurdana förhållanden i en klassrumsmiljö främjar upplevd samhörighet för den enskilda eleven?
- Vilka är de mest kännpaka aspekterna som bidrar till att en elev upplever samhörighet i klassrummet?
- Hurdana förhållanden i en klassrumsmiljö frambringar samhörighetskänsla eleverna sinsemellan?

2 Teoretisk bakgrund

Människan har ett stort behov av att känna samhörighet. Vi lägger mycket energi på att både uppnå och bevara samhörighet i de sociala sammanhang vi tillhör. I skolor tenderar samhörighet som grundläggande, i varje skola och i varje klass råder en speciell stämning. Samhörighetskänslan är starkt förknippad med relationer, i centrum för den relationella pedagogiken står det som sker läraren och eleven emellan samt eleverna sinsemellan. Eleverna sinsemellan utgör grupper och hur dessa fungerar beror på deras struktur och på olika processer: samarbete, kommunikation och påverkan, för att nämna några. Den bakomliggande teorin för denna avhandling är samhörighetskänsla, relationell pedagogik och gruppdyamik, dessa introduceras nedan.

2.1 Samhörighetskänsla – ”Sense of belonging”

Huvudfokus för denna studie är samhörighetskänsla. Baumeister och Leary (1995) har gjort en empirisk litteraturstudie kring social- och personlighetspsykologi med syfte om att utveckla och utvärdera antagandet om att behovet av samhörighet är grundläggande för mänsklig motivation. Vidare var syftet med studien att föreslå att behovet av samhörighet kan erbjuda ingående förståelse för mellanmänniskt beteende.

En stor del av våra handlingar (och våra tankar) är beroende av olika sociala sammanhang vi befinner oss i. Vi tillbringar exempelvis mycket tid med att sköta om relationer vi upplever viktiga för vårt välbefinnande. Vad behovet av samhörighet i skolor beträffar och om elevernas känslor kan några aspekter ur Baumeister och Learys (1995) studie lyftas fram: Många av människans starkaste känslor är förknippade med samhörighet. Då vi upplever att vi är accepterade, inkluderade eller välkomna i en grupp föds positiva känslor så som glädje, upprymdhet och belåtenhet. Det är dessa känslor som ständigt borde ligga i förgrunden i ett klassrumsklimat. Konsekvenser av det motsatta är något läraren in i det sista bör undvika. Baumeister och Leary (1995) framhåller att om vi blir avvisade, utstötta eller ignorerade frambringas negativa känslor så som depression, sorg och avundsjuka. Då personer blir berövade stabila, goda relationer kan konsekvenserna vara allvarliga. Personer som inte upplever samhörighet löper större risk att insjukna i både psykiska och

fysiska sjukdomar. Sådana personer kan även lida av grava beteenderelaterade problem, vilket i värsta fall kan leda till kriminalitet och även självmord.

Chiu et al. (2016) menar att elevers psykosociala välmående och deras skolprestationer påverkas av den upplevda samhörighetskänslan i skolan. I en rad studier av Lynley och Eric Anderman har författarna kunnat påvisa att de elever som upplever en starkare känsla av samhörighet i skolan tenderar visa på en högre kognitiv förmåga (Anderman & Freeman, 2004), ökad akademisk motivation och positiva attityder gentemot skolan (L. Anderman, 2003) samt färre psykologiskt relaterade hälso- och sociala problem (E. Anderman, 2002).

Perry 1999 hänvisar till en rad forskare (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1994; Goodenow, 1993; Bryk & Driscoll, 1988) som menar att känslan av samhörighet och känslan av gemenskap i skolor och klassrum präglas av omtänksamhet, respekt, delaktighet och av uppfattningen om att varje person utgör ett betydande och värdefullt tillägg (bidrag), detta korrelerar positivt med olika elevutfall, så som skolframgång. Hur kan då samhörighetskänsla och känslan av gemenskap i skolor mätas?

Känslan av gemenskap bland eleverna mätte Battistich et al. (1994) genom att de använde inslag som representerar två element av gemenskap: (a) elevers uppfattning om att de och deras klasskamrater brydde sig om varandra och av att de var stödjande gentemot varandra; och (b) att de hade en aktiv och viktig roll gällande fastställande av normer i klassen och gällande beslutsfattande. Goodenow (1993) mätte samhörighet genom användandet av inslag som berör elevens uppfattning av vad andra (elever och läraren) tyckte om hen; personlig acceptans och inklusion; respekt och uppmuntran till deltagande samt känslan av att vara en del av skolan i allmänhet.

Enligt Battistich et al. (1994) är känslan av gemenskap förknippad med: elevens förtroende och respekt gentemot lärare, bättre skolprestationer samt med positiva sociala attityder och beteende. Känslan av gemenskap är förknippad med förmåga att hantera konflikter, med empati och med självkänsla. Samhörighet å sin sida korrelerar enligt Goodenow (1993) betydande med vitsord, värdesättande av skolarbete och skolprestationer. Samhörighet korrelerar däremot negativt med frånvaro och försening.

Det är viktigt för eleverna att ha vänner i skolan då kamratförhållanden i skolan är förknippat både med trygghetskänsla och med samhörighetskänsla. Hamm och Faircloth (2005) menar att vänskap hör till de viktigaste grunderna för att höra till en gemenskap – så som en skolklass. Vänskapsförhållanden fungerar som ett tryggt fundament (som eleverna kan luta sig tillbaka mot) och som en buffert – ett slags skydd – mot känslor relaterade till utanförskap och exkludering. Genom vänskapsförhållanden kan elever utveckla en starkare känsla av samhörighet i skolan.

2.1.1 Aktiviteter som främjar den upplevda samhörighetskänslan

Aktiviteter som inte är kompetitiva till sin karaktär, där deltagarna gör något tillsammans, i en gemenskap och där det förväntas av deltagaren att bidra med sitt till den gemensamma insatsen påverkar upplevd samhörighetskänsla inom gruppen.

I en studie (Ehrlin, 2016) om elevers uppfattning av deltagande i körsång i skolan framgick det att körsång inte enbart främjar det sociala klimatet i klassen utan hade även en positiv inverkan på elevernas studieresultat. Som Ehrlin (2016) lyfter upp i sin forskning är körsång en icke-kompetitiv aktivitet. I körsång är det väsentliga – vad samhörighetskänsla beträffar – att det är något man gör och upplever tillsammans. Körsång möjliggör för eleverna både att lära känna varandra samt att hitta en känsla av gemenskap i aktiviteten. Körsång möjliggör även för eleverna att relatera både till dem själva och till andra i kören och detta stärker elevernas sociala ställning. Körsång hade enligt studien en positiv inverkan både på elevernas studieresultat och på det sociala klimatet i klassen. Studien visade även på ökat självförtroende hos eleverna i och med lektioner i körsång. Det förväntades av eleverna både att de bidrar samt att de gör sitt bästa.

Som framgick ur Grabowski och Dalsgaard Thomsens (2015) studie om parkour i skolan, främjade aktiviteten samhörighetskänslan hos eleverna eftersom den handlar om kollektiv meningsskapande och följaktligen skapandet av identiteter. I och med utövande av parkour har eleverna möjlighet till att omforma sina identiteter i en positiv bemärkelse som resulterar i potential till utvecklandet av samhörighetskänsla gällande olika grupperingar. Aktiviteten är icke-kompetitiv för att deltagarna strävar efter ett gemensamt mål: att hjälpa varandra till att utvecklas. Parkour handlar om att ta sig från ett ställe till ett

annat så snabbt, smidigt och effektivt som möjligt. Genom psykisk och fysisk träning kan allt svårare hinder överkommas. Aktiviteten utövas både inomhus och utomhus.

2.1.2 Relationer i anknytning med samhörighetskänsla

Är relationerna eleverna sinsemellan och eleverna i förhållande till lärarna på en hälsosam grund stärks den upplevda samhörighetskänslan hos eleverna. I Chiu et al.:s (2016) studie framgick det att en bra lärar-elev relation främjar samhörighetskänslan hos eleverna i skolan. Elever som upplevde att de fick stöd av sina lärare upplevde även starkare samhörighetskänsla jämfört med elever som inte upplevde att de stöttades tillräckligt. Likaså de elever som ansåg att det rådde disciplin i klassrumsklimatet upplevde starkare samhörighetskänsla i skolan jämfört med elever som inte ansåg det. Däremot visade sämre relationer till sina lärare utmynna i svagare samhörighetskänsla hos eleverna. Likaledes framgick i en studie utförd av Bouchard och Berg (2017) att läraren har en viktig roll vad gäller relationen mellan sig själv och eleven. Den upplevda samhörighetskänslan hos eleverna i klassen gynnas då läraren upprätthåller en ömsesidig och omtänksam relation till eleverna. Läraren behöver bjuda på sig själv vilket leder till att eleverna vill och vågar stödja läraren. Eleverna behöver utveckla förtroende för och ett gott samspel med sina klasskamrater, detta medför en känsla hos eleverna att de känner sig stöttade av varandra. Lärarna behöver vara lyhörda och empatiska (*attuned*) för att kunna hjälpa till vid olika situationer som uppstår mellan eleverna i gruppen. Läraren behöver även ge tillräckligt känslomässigt stöd åt elever som är i behov av det (Bouchard & Berg, 2017).

Relationer är av väsentlig betydelse för elevers upplevda samhörighet i skolan. Angående lärar-elev-relationers påverkan på den upplevda samhörighetskänslan i skolan hänvisar Bouchard och Berg (2017) till bland andra Wallace, Ye och Chhuon (2012) som i sin studie kunnat påvisa att samhörighet i skolan – vad elever i tonårsåldern beträffar – tydligt hade med elevernas kontakt till andra att göra; generellt sett kontakt till lärare, kontakt till en särskild lärare och även att passa in med kamrater. Det som signifikant påverkade positivt elevernas samhörighetskänsla i skolan var uppfattningen om känslan av att elevernas lärare ”kände” – visade intresse för – dem. Sammanfattningsvis menar Juvonen (2006) att det råder ett grundläggande samförstånd i forskningen om elevers upplevda samhörighetskänsla gentemot deras skolmiljöer. Dessa elever tenderar mer troligt utveckla positiva psykologiska-, akademiska-, och sociala prestationer samt en bättre hälsa

och bättre välmående vid jämförandet av elever som känner att de inte får den stöd de behöver, och att de är avskilda från deras skola. Den relationella pedagogiken lyfter fram elevernas delaktighet i undervisningen och talar därmed implicit för främjandet av samhörigheten i lärmiljöerna.

2.2 Relationell pedagogik

Pedagogik är ett brett begrepp. Rita Nordström-Lytz (2017) diskuterar begreppet i artikeln *Relationell pedagogik som närvaro* och menar att det handlar om lärarens satsning till att befria det skapande kunnande hos eleven. Det handlar även om att föra kunskaper och insikter vidare från en generation till en annan. Pedagogik handlar om att lyfta fram att vi människor hör samman med andra människor, med naturen. Lärarens uppgift är att agera ansvarstagande professionell i relation till läroplanen. Framför allt ”handlar [pedagogik] om att (som lärare) vara människa tillsammans med andra människor (elever)” (Nordström-Lytz, 2017, s. 188).

Närvaro är det essentiella inom den relationella pedagogiken. Nordström-Lytz (2017) diskuterar begreppet närvaro med fokus på bland annat *förbundenhet*. Att vara närvarande med eleverna, att leva med dem i närvarande förbundenhet, handlar om att ta ställning och ingripa utifrån egna värderingar samtidigt som man hyser respekt för elevernas, kanske ibland, avvikande värderingar och attityder. Lärare och elever är på sätt och vis utelämnade för varandra, men de är även förbundna med varandra. Vidare menar Nordström-Lytz (2017) att närvaro inom den relationella pedagogiken handlar om att läraren och eleven erfar *ömsesidighet* och *jämbördighet*; exempelvis i situationer där läraren under ett ögonblick konkret märker att eleven når en insikt. Således behöver läraren och eleven kunna förhålla sig till varandra och lyssna till varandra, detta är svårt utan *tillit*. Nordström-Lytz (2017) hänvisar till Freire (2000) beträffande tillit, han menar att utan tillit fungerar inte dialogen mellan läraren och eleven. Tillit utgör fundamentet i närvaron. Den mellanmänniska samvaron börjar med tillit.

Aspelin och Persson (2011) menar att om vi ser på undervisning ur perspektivet med relationell pedagogik som utgångspunkt ligger utbildningens brännpunkt i mellanrummet

oss människor emellan, det meningsfyllda gror i vårt (människans) möte med världen. Lyckad undervisning ger en känsla av delaktighet – av givande relationer. Då vi studerar en lektion ska vi inte titta på läraren eller på eleven och på vad de gör åtskilda, utan vi skall snarare se på relationen dem emellan samt på mellanrummets beskaffenhet samt på de pedagogiska kvaliteter som finns däri. Nordström–Lytz lyfter fram:

Den relationella pedagogiken uppmanar till lyhördhet inför de människor, i första hand lärare och elever men även andra i skolsamfundet verksamma, som medarbetar med varandra i lärande och människoblivande. Läraren förutsätts bidra till att vidga elevens kunskaper, färdigheter och förhållningssätt – men lärararbetet är samtidigt en mellanmänsklig och existentiell aktivitet. (Nordström–Lytz, 2017, s. 194)

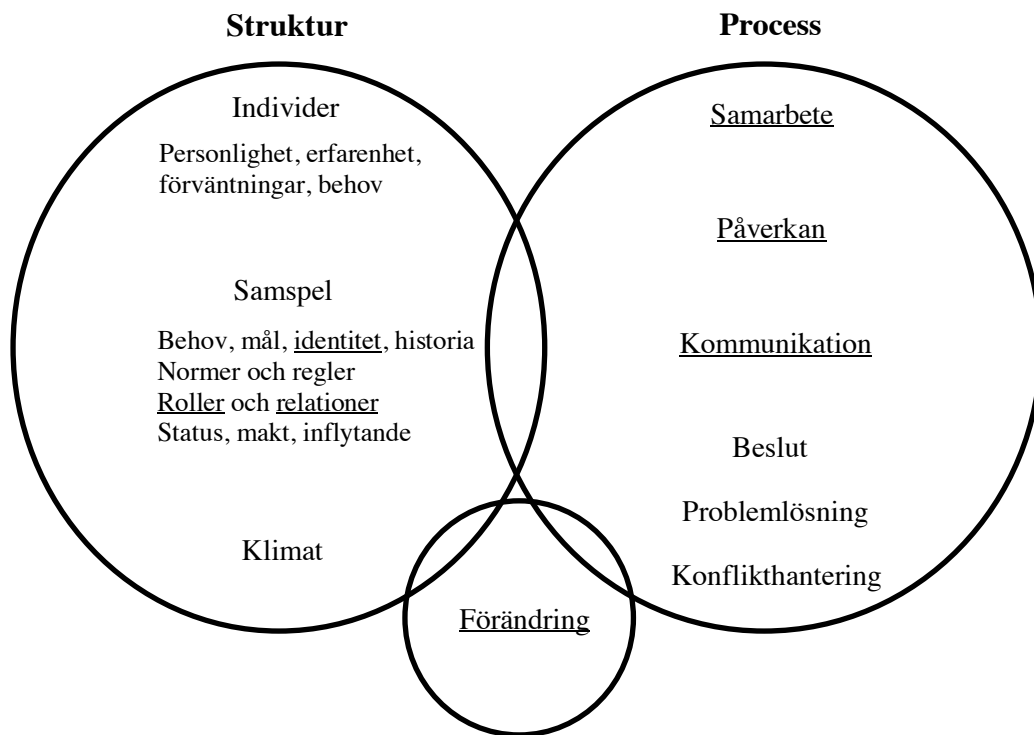
Det mellanmänskliga står i centrum även vad gäller gruppdynamik. I grupperna samspekar eleverna med varandra, de utvecklar roller och de har varierande relationer sinsemellan. Det är en komplex fråga för läraren att lyckas med undervisningen så att alla elever i gruppen känner sig delaktiga.

2.3 Gruppdynamik

Eleverna i en klass är alla olika. Nilsson (2016, s. 12) menar att de som kommer till en ny grupp har ”sina personliga behov, förväntningar, kunskaper och vanor [...] önskemål och erfarenheter”. Vilka mål och behov som är viktigast för gruppen ifrågasätts. För att belysa det som ligger som grund för detta arbete vad gäller gruppdynamik har Nilssons (2016) figur om gruppens struktur och process (Figur 1) tillämpats.

Strukturen i figuren illustrerar gruppens uppbyggnad och *processen* hur grupper fungerar. De viktigaste i gruppen är individerna (eleverna) och de behöver samspela kring gruppens mål, behov och identitet. För att detta samspel ska fungera formas regler, normer, roller, relationer, status och inflytande. Då eleverna samspekar med varandra och är tillsammans skapas en gruppstruktur som formar de olika processerna i själva gruppen. Detta ger upphov till ett klimat, en gruppkultur. Grupper genomgår även olika faser, de förändras med tiden; de utvecklar samhörighet i olika skeden under sin existens (Wheelan, 2010; Schutz, 1958). Grupper innebär alltså något speciellt utöver det vad de enskilda eleverna bär med sig, som tar sig i uttryck då de är med varandra – då de samspekar. Strukturen i

gruppen är tämligen statisk medan gruppprocesserna motsvarar hur något sker i en grupp, dynamiken i gruppen. Samarbete, kommunikation, fattande av beslut, hantera konflikter och problemlösning är processer, dessa står för hur medlemmarna interagerar med varandra (Nilsson, 2016).



Figur 1. Från Nilsson, B. (2016). *Samspel i grupp: Introduktion till gruppdynamik*. Lund: Studentlitteratur AB (s.13). De begrepp som är understreckade är teman resultaten fokuserar på.

Med figuren om gruppdynamik och teorin för relationell pedagogik ämnar jag söka svar på mina forskningsfrågor om elevers uppfattning av samhörighetskänsla i klassrummet.

3 Metod

I detta avsnitt presenteras studiens typ samt metoden för insamling av data. Nedan kommer begrepp som kvalitativ- och fenomenografisk studie att klargöras, dessutom redogörs för hur materialinsamlingen kommer att ske.

3.1 En kvalitativ fenomenografisk studie

Jag kommer att utföra en kvalitativ fenomenografisk studie. En kvalitativ studie, enligt Bryman (2018), skiljer sig från en kvantitativ studie på tre punkter: 1, perspektivet på hur teori och praktik förhåller sig till varandra är ofta induktivt, alltså teorin framställs på basis av praktiska forskningsresultat; 2, en kunskapsteoretisk utgångspunkt, brukar ses som tolkningsinriktad. Tyngdpunkten i studien ligger på att förstå den sociala verkligheten utifrån hur deltagare i en specifik miljö tolkar förevarande verklighet; 3, ”en ontologisk ståndpunkt, som beskrivs som konstruktionistisk vilket innebär att sociala egenskaper är resultatet av ett samspel mellan individer och inte av företeelser som finns ’där ute’ och som är åtskilda från dem som är inbegripna i konstruktionen av dem” (Bryman, 2011, s. 341).

Om fenomenografi som forskningsmetod skriver Dahlgren och Johansson (2019) att den har utvecklats för att kunna analysera datat insamlat från enskilda individer, oftast är datat insamlat med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Metodansatsen lämpar sig väl för att beskriva och noggrant undersöka människors tankar om olika fenomen i omgivningen. Med hjälp av fenomenografin strävar man till att kunna beskriva människors sätt att förstå olika fenomen i sin omvärld. Fokus riktas mot variationen mellan människors sätt att förnimma omvärlden, istället för att inrikta sig på likheterna (Dahlgren & Johansson 2019). Johansson (2009) resonerar mer ingående om fenomenografisk forskning så här:

Inom den fenomenografiska forskningen ses människan som en aktiv varelse som i sitt möte med omvärlden gör denna värld meningsfull. Människans relation till omvärlden är intentionell, medvetandet om något är alltid riktat mot det som det är medvetet om. (Johansson, 2009, s. 46)

Syftet med den här studien är att närma sig lågstadieelevers syn på – eller uppfattning av – vad som bidrar till upplevd samhörighetskänsla i klassen. ”En uppfattning är [...] ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något” (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 179). Man kan förklara kunskap som relationer mellan en samling uppfattningar av infallsvinklar av världen. Människans kunskaper om världen är därför osammanhängande, fragmentarisk. Vår kunskap om någonting förutsätter ett upptäckande, ett urskiljande där det som uppfattas som *något* upptäckts ur en bakgrund. I och med detta avskiljs det även från ett sammanhang (Svensson, 1984). Inom den fenomenografiska forskningen är det just dessa uppfattningar av *något* – som i regel tas förgivet – som är av intresse. ”Den fenomenografiska undersökningen syftar till att beskriva övergripande meningsstrukturer med utgångspunkt i individuella uppfattningar” (Johansson, 2009, s. 47). Frågar man ett antal personer om hur de uppfattar något kommer man högst troligen att kunna upptäcka en mängd olika sätt att förstå företeelsen eller fenomenet – detta ”något”. Uppsättningen av uppfattningar kallas för *utfallsrummet* för denna företeelse (Dahlgren & Johansson, 2019).

Dahlgren och Johansson (2019) menar vidare att människans sätt att begripa sin omvärld är ett resultat av lärande som pågår hela livet ut. Det leder ytterligare till att vi alltemellanåt kommer att förändra betydelsen eller innebörden i hur vi förstår världen omkring oss. Fenomenografi som metod strävar efter att bidra till en fördjupad förståelse för dels det mänskliga lärandet och dels de tillvägagångssätt att förstå omvärlden – ett resultat av lärandet.

3.1.1 Fenomenologisk– kontra fenomenografisk forskning

Enlig Johansson (2009) härstammar den fenomenografiska forskningen inte ur fenomenologin. Fenomenologin strävar efter att definiera fenomen så exakt som möjligt – så som de uppstår – samt att försöka blottlägga dess betydelser. Begreppet *fenomen* avser ”det givna i en medvetandeakt” (Johansson, 2009, s. 47) så som den upplevs av en person. Fenomenologen strävar efter att undersöka världen som den upplevs spontant. Fenomenografin ämnar däremot inte hitta essensen i ett fenomen utan man strävar snarare efter att finna variationen av sätt att uppfatta fenomen. Det är alltså variationer som ställs i fokus i och med fenomenografisk forskning. Syftet blir att synliggöra olika sätt att upp-

fatta något men dock inte att ”kartlägga uppfattningar på individnivå, utan överindividuella uppfattningar” (Johansson, 2009, s. 52). I avsnittet för studiens resultat presenteras de intervjuade elevernas varierande åsikter beträffande upplevd samhörighet och samhörighetskänsla i skolan.

Fokus för fenomenografiska studier ligger på att urskilja variation eller skillnader mellan respondenternas uppfattningar. Johansson (2009) förklarar att inom fenomenografisk forskning söker man dels efter det som förenar och dels det som skiljer olika individers uppfattningar av ett fenomen. Enligt Giorgi (1997) är avsikten med fenomenologisk forskning att nå kärnan, essensen i det fenomen som studeras. Larsson och Holmström (2007) menar därutöver att det är klart att fenomenografins utfallsrum och fenomenologins essens av ett fenomen har mycket gemensamt. Den fenomenografiska forskningen behöver till viss del beakta kontexten där fenomenet uppfattas. I detta hänseende är det för ifrågavarande studie klassrummet som är kontexten som avses.

3.2 Intervju som metod för datainsamling

Som metod för insamling av datat intervjuades 9 stycken elever. I detta avsnitt beskrivs intervjuformen, därutöver ges en kort inblick i vad det innebär att intervju barn.

3.2.1 Semistrukturerad intervju

De två viktigaste formerna av kvalitativ intervju är *ostrukturerade intervjuer* och *semistrukturerade intervjuer*. Då forskaren väljer att samla in sitt data via en semistrukturerad intervju koncentrerar hen sig på tämligen specifika teman som ska beröras. Personen som intervjuas – eleven – kan förhållandevis fritt svara på de frågor som ställs. Intervjuaren behöver inte ställa frågorna i samma ordning som i intervjuguiden. Även frågor som inte finns med i guiden kan ställas – frågor som relaterar till något eleven sagt (Bryman, 2018).

I en semistrukturerad intervju är intervjuprocessen flexibel, vilket innebär att huvudfokus ska ligga på hur eleven uppfattar och tolkar frågor och händelser, alltså fokus ska ligga på det eleven anser eller upplever vara viktigt vid ”en förklaring och förståelse av händelser, mönster och beteenden” (Bryman, 2018, s. 563). För ifrågavarande studie är det

viktigt att få fram hur lågstadieelever tänker om och upplever samhörighet i klassen. Avsikten med en intervju är att försöka få information beträffande ett specifikt område från en annan persons synvinkel (Johansson, 2013). Med intervju som datainsamlingsmetod kan forskaren få information i större omfattning än väntat. ”I en intervju har [eleven] möjlighet att definiera ämnet och tillföra nya perspektiv till frågeställningarna” (Johansson, 2013, s. 57).

Däremot existerar snävheter med intervju som metod för insamling av data. Johansson (2013) menar att metoden är begränsad av sin karaktäristiska muntliga kommunikation, informationen som fås och som blir resultatet av intervjun är mycket beroende av hur eleven kan uttrycka sig verbalt och av hens förmåga att abstrahera, att tänka abstrakt. Intervjusituationen kan kännas påfrestande för eleven och prägla hens sätt att uttrycka sig. För att underlätta stämningen för eleven bör intervjusituationen vara möjligast trygg och avslappnad. I en kvalitativ intervju eftersträvas ”en situation som liknar ett vanligt samtal, i bemärkelsen en trygg och avspänd interaktion mellan personer som har en välvillig inställning till varandra, en situation som präglas av acceptans och öppenhet och ger utrymme för resonemang och reflektioner” (Johansson, 2013, s. 58).

3.2.2 Elevers och intervjuarens säkerhet beträffande coronaviruset

I och med att smittspridningen beträffande coronaviruset (SARS-CoV-2) var i accelerationsfasen då datainsamlingen ägde rum behövde en del säkerhetsföreskrifter följas (se bilaga 8). Intervjun försiggick i enrum. Under hela intervjun använde jag (intervjuaren) antingen munskydd eller visir. Vi hade även ett säkerhetsavstånd på två meter mellan oss under hela intervjun. Varken eleven eller jag vistades i skolan om vi inte var friska. Eleven och jag använde handsprit före och efter intervjun. Ingen av de jag intervjuade hörde till riskgruppen. Trots att då rådande omständigheter inte möjliggjorde att utomstående personer vistades i skolbyggnaden, blev jag beviljad forskningslov (se bilaga 7) eftersom jag gjorde min arbetspraktik (se avsnitt 3.6) samtidigt.

Emedan jag tillbringat fem veckor med eleverna innan jag inledde materialinsamlingen och därmed skapat goda relationer till eleverna, tror jag inte ovannämnda säkerhetsföreskrifter nämnvärt påverkade utfallet i denna studie.

3.2.3 Att intervju barn

Det förefaller naturligt för ifrågavarande studie att uttryckligen barns perspektiv vad samhörighet beträffar bör stå i förgrunden. Då forskaren intresserar sig för barns erfarenheter och synpunkter är det resonligt att fråga dem hur de tänker i olika frågor (Cater, 2015). Hur barn tänker om sina upplevelser kan vuxna endast i ringa grad känna till om. Cater menar vidare att då man forskar om barn och deras villkor i samhället är det viktigt att få kännedom om deras erfarenheter och synsätt. Det räcker inte med att förlita sig på vuxnas antaganden om barns erfarenheter och om hur de tänker om och hanterar sina upplevelser. Vi bör minnas att barn är mycket mer än enbart ”barn”. Om att se barn som kompetenta sociala agenter hänvisar Cater (2015, s. 69) till Näsman, Cater och Eriksson (2015) så här: ”[inom barndomssociologin ses barn som] kompetenta sociala agenter med egna idéer, önskningar, erfarenheter och uppfattningar om sig själv, sin omgivning och andra. Som sociala agenter förutsätts de också iaktta, tolka, bedöma och välja att agera eller inte i relation till sin omgivning”.

Då forskaren har kommit så långt med sin studie att hen ska genomföra intervjuerna är det bra att göra vissa förberedelser innan. Johansson (2013) påminner om att det är mycket bra att träffa sina informanter – barnen – flera gånger före intervjuerna. Ett sätt som detta kunde göras på är att göra deltagande observation i miljön där barnen vistas. Därmed kan forskaren och barnen till en viss del lära känna varandra och även bilda sig en föreställning om varandra. Christensen (2004) menar att om forskaren har träffat barnen i deras vardag och om hen bekantat sig med hur barnen kommunicerar med varandra i miljön de befinner sig, blir det lättare för forskaren att ställa relevanta frågor.

Emedan jag gjorde min arbetspraktik (se avsnitt 3.6) i den skola där datainsamlingen ägde rum, hade jag skapat fin kontakt till de elever som kom att bli urvalet i denna studie. Under en sju veckors period (hösten 2020) tillbringade jag mycket tid med eleverna, jag dels observerade undervisningssituationer och undervisade själv eleverna i flera olika läroämnen.

3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (se bilaga 1) är sammanställd så att frågorna tangerar de olika temaområdena som står i fokus för den här studien. Frågorna berör: samhörighetskänsla, relationell pedagogik och gruppdynamik. Nedan ett exempel på hur frågorna är sammanställda.

Fråga:

- Hurdan är stämningen – känslan – i klassen?
- Hur kommer du överens med din lärare?
- Hur känns det då alla är samlade i klassen?

Tema:

samhörighetskänsla
relationell pedagogik
samhörighet, gruppdynamik

3.4 Fenomenografisk analys

Analysen av en fenomenografisk studie kan utföras på olika sätt (Larsson & Holmström, 2007). Här nedan följer en redogörelse för hur det empiriska materialet stegvis analyserades enligt en analysmodell som Dahlgren och Johansson (2019) beskriver i boken *Handbok i kvalitativ analys*. Nedan beskrivs noggrant hur materialet konkret markerats och grupperats i relation till kategorier, teman grundläggande för ifrågavarande avhandling.

3.4.1 Steg 1: Att bekanta sig med materialet

Efter att intervjuerna med eleverna transkriberats läste jag noggrant igenom materialet. Det första steget handlar om att flera gånger läsa igenom de transkriberade intervjuerna tills man känner materialet tämligen bra. Samtidigt görs anteckningar i intervjuerna.

3.4.2 Steg 2: Kondensation

Själva analysen inleds i och med steg 2. Här är det meningen att urskilja de mest signifikanta och betydelsefulla yttranden genom att märka eller klippa ut avsnitt eller delar i intervjuerna. Författarna (Dahlgren & Johansson, 2019) menar att detta sker smidigast genom att arbeta med papper, då kan forskaren senare fysiskt ordna och omordna delarna – passagerna – i olika grupper hen hittat. Genom att arbeta med sitt material så här får

man en tydligare överblick av sitt material. Det finns även dataprogram ämnade för kvalitativ analys forskaren kan utnyttja. I denna avhandling användes datorprogrammet ATLAS.ti version 9.0.7 (1857). Passagerna som markeras eller klipps ut kan vara alltifrån några rader till en halv A4-sida. Passagerna ska dels fungera som en representation av hela dialogen om det intervjuade fenomenet och dels i ett senare skede i analysprocessen som grund för jämförelser. Jag markerade 167 passager i det transkriberade materialet.

3.4.3 Steg 3: Jämförelse

I den tredje fasen är tanken den att forskaren jämför passagerna, hen försöker hitta både likheter och skillnader inom materialet. Det väsentliga här är att genomsåda skillnader som är mer ytliga för att kunna upptäcka likheter. Ibland kan det vara enkelt att bortse från sådana skillnader exempelvis då två respondenter använder synonyma uttryckssätt. Däremot kan det ibland vara svårare att bedöma om det verkligen handlar om samma uppfattning, som när respondenterna använder olika exempel för att belysa en uppfattning. Fokus för fenomenografiska studier ligger på att urskilja variation eller skillnader mellan respondenternas uppfattningar, för att kunna göra detta behöver forskaren även leta efter likheter. I det analyserade materialet var 167 passager i fokus för jämförelsen. Det fanns likheter i elevernas yttranden och därför grupperades 16 stycken av de 167 passagerna. Fyra stycken elever var exempelvis av den åsikten att alla tas med i klassen, därmed grupperades dessa fyra passager.

3.4.4 Steg 4: Gruppering

I steg fyra grupperar forskaren de skillnader och likheter som hen hittat. Mera konkret handlar det om att samla passagerna eller styckena i olika grupper – i högar – och därefter försöka relatera, eller anknyta dem till varandra. Larsson och Holmström (2007) menar å sin sida att steg fyra handlar om att gruppera förklaringarna i kategorier baserade på likheter och skiljaktigheter och även att kategorisera beskrivningarna. De 167 passagerna utgjorde slutligen 135 grupper.

3.4.5 Steg 5: Artikulera kategorierna

I steg fem är det meningen att artikulera kategorierna, i denna fas är det likheterna som står i fokus. ”Forskaren försöker finna essensen (kärnan av likheter) i de olika kategorierna. Den kritiska delen av analysen omfattar framför allt att forskaren bestämmer sig för var gränserna mellan olika uppfattningar ska dras, det vill säga hur stor variationen inom en kategori kan vara utan att man behöver etablera en ny kategori” (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 187). Vanligtvis börjar analysen med ett onödigt stort antal kategorier. Steg fyra och fem behöver göras om ett antal gånger innan kategorierna ”satt sig”. De ovan nämnda 135 grupper av de totalt 167 passagera indelades i tio stycken kategorier.

3.4.6 Steg 6: Namnge kategorierna

I den sjätte fasen ska forskaren försöka ge namn åt kategorierna. I och med namnskapandet kommer det mest betydelsefulla fram i materialet. Benämningen av en kategori ska vara tämligen kort, här är det bra att försöka ”fånga känslan i sättet att uppfatta något” (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 187).

Tydliga yttranden om vad informanterna ansåg om sin klass och om sin skola och hur de upplevde att de trivdes utgjorde en kategori – *Skoltrivsel* – med två underkategorier *stämningen och trivseln i klassen* och *stämningen och trivseln i skolan*. Även sådana kommentarer där informanterna explicit uttalade sig om olika egenskaper de anser att en lärare behöver besitta markerades. I materialet markerades också mer implicita passager om läraregenskaper. Dessa underkategorier utgjorde kategorin *Lärarens roll i skolan*. Vidare markerades sådana passager i datat som handlade om att arbeta i grupper. Dessa passager placerades i kategorin *Att arbeta i grupper*.

Passager om varför eleverna känner sig trygga i skolan och om deras upplevelser kring stämningen i klassen då alla är samlade markerades och kategoriserades som *Tryggt och accepterande klimat i skolan*.

Frågor som berörde mobbning ställdes inte. Dock framgick det ur materialet sju stycken passager där mobbning ingick i kommentaren. Dessa kommentarer markerades och grupperades som kategorin *Mobbning*. Slutligen utgjorde *Klasskamrater, vänner* kategorin för

markerade kommentarer – bland de intervjuade eleverna – beträffande umgänge eleverna sinsemellan efter avslutad skoldag.

3.4.7 Steg 7: Kontrastiv fas

I den sista fasen bör forskaren gå igenom alla passager och se om de skulle kunna platsa i fler än en kategori. Genom att kontrastera – jämföra – passagera mot varandra kan forskaren se om de passar in i fler än en kategori. Sedan är det meningen att få reda på om passagera man valt matchar flera kategorier. Denna fas brukar innebära att forskaren för ihop många kategorier till ett färre antal, en kategori ska vara uttömmande. ”Passagera skulle reduceras till kortare, mer kärnfulla citat som skulle tjäna som illustrationer av de olika kategorierna” (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 188). Flera kategorier bildar ett *utfallsrum* – detta avses som resultatet inom fenomenografin. Steg 7 för ifrågavarande studie gjordes parallellt med steg 6 (se paragraf 3.4.6).

3.4.8 Teori i relation till empiri

Det är bra att ha i åtanke i slutskedet av analysprocessen att teorin samexisterar med analysen. Forskaren tar i beaktande ”sin kunskap och förförståelse” då hen utarbetar intervjuguiden. Teorin ger även förklaringar till det som analyserats fram, till utfallsrummet. Utfallsrummet kan framläggas beskrivande utan teoretisk analys. Ett annat tillvägagångssätt är att i direkt anslutning till kategorierna skriva in teori – eller aktuell forskning – och egna tankar (Dahlgren & Johansson, 2019). Då jag arbetade med analysen av det transkriberade materialet hade jag i åtanke den bakomliggande teorin för denna studie. De sammanställda kategorierna är direkt anknutna till teorin. Kategorin *mobbning* framträdde genom de intervjuade elevernas utsagor även om mobbning som fenomen inte explicit lyfts fram i den bakomliggande teorin (se avsnitt 2).

3.5 Urval och informanter

Hösten 2020 gjorde jag min fördjupade arbetspraktik – som hör till klasslärarutbildningen jag genomgår för närvarande – i en grundskola i huvudstadsregionen. I skolan går om-

kring 500 elever och personalen består av cirka 40 lärare. Datainsamlingen skedde i ifrågavarande skola och informanterna bestod av nio stycken elever i årskurs sex. Jag hade beviljats forskningslov från Helsingfors stad (se bilaga 7). Dessutom ansökte jag om tillåtelse till att utföra undersökningen av skolans rektor (se bilaga 4). Jag begärde om elevernas samtycke till att frivilligt delta i undersökningen (se bilaga 2) samt bifogade till samtyckesdokumentet ett informationsblad (se bilaga 3) om studien.

Eleverna var i åldern 12 – 13 år då de intervjuades. Intervjuerna pågick mellan 11 – 29 minuter. Efter att jag berättat för alla elever i klassen om vad min studie går ut på och hur jag kommer att gå till väga frågade jag gruppen om de vill medverka i studien. Omkring 20 stycken elever meddelade att de gärna deltar i undersökningen varpå jag, bland dessa 20 stycken, lottade ut 10 stycken, dessa utgjorde studiens urval. Dessvärre uteblev en informant från urvalet på grund av att eleven var frånvarande från skolan då intervjun skulle äga rum. Klassen bestod totalt av 28 stycken elever. Åtta elever meddelade sig inte som frivilliga till att delta i undersökningen, det föreligger en risk att dessa elever inte upplever samhörighetskänsla i klassen och därför inte var villiga att delta i undersökningen.

För att främja läsandet av studiens resultat har jag valt att ge nya namn åt informanterna som deltog i studien:

Informant 1:	Lo
Informant 2:	Noa
Informant 3:	Valentin
Informant 4:	Kim
Informant 5:	Cleo
Informant 6:	Amel
Informant 7:	Andrea
Informant 8:	Mika
Informant 9:	Nicola

Det var fint att märka hur väl jag blev emottagen i gruppgemenskapen i klassen. Första lektionen jag observerade i klassen satt jag mig längst bak i rummet och kände på mig

dels att eleverna och läraren hade diskuterat att jag kommer att vara i klassen tillsammans med dem under några veckors tid och dels att alla i klassen var glada över att jag var där.

I början trodde jag att jag inte kan göra min datainsamling i klassen jag fungerar som lärare, jag tvekade över att mitt intryck på eleverna präglar forskningsresultaten. Innan materialinsamlingen inleddes funderade jag över att samla in materialet i en annan klass, med elever jag inte undervisar till samma utsträckning. Efter diskussion med min handledare kom jag fram till att det ändå vore bäst att göra datainsamlingen med elever jag upplever att känner samhörighet i sin klass. Hellre detta än att jag skulle närma mig elever jag inte känner och inte har en bild av hur de har det i klassen. Vi diskuterade även med min handledare att det är mer naturligt att närma sig elever man känner tämligen bra än att närma sig elever man inte känner så bra, ju bättre relation forskaren har till forskningsobjektet (framförallt då det i det här fallet gäller barn) desto enklare är det att få dem att prata möjligast fritt och obehindrat (se avsnitt 3.2.3).

3.6 Tillförlitlighet och etiska frågor

I detta avsnitt diskuteras tillförlitligheten i studien, därutöver lyfts några etiska aspekter fram.

3.6.1 Tillförlitlighet

För att kunna göra en bedömning om en kvalitativ forskning är tillförlitlig kan studien värderas eller bedömas utifrån fyra delkriterier (Bryman, 2011). Delkriterierna består av *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *en möjlighet till att styrka och konfirmera*. Thornberg och Fejes (2015) skriver om *rigorösitet*, *trovärdighet* och *tillförlitlighet* angående kvalitet i forskningen så här:

Dessa begrepp handlar om hur noggrann och systematisk man har varit under hela forskningsprocessen, hur trovärdiga och tillförlitliga ens resultat är som en följd av hur man har gått till väga beträffande datainsamling och analys. (Thornberg & Fejes, 2015, s. 259)

För att åstadkomma *trovärdighet* i resultaten, menar Bryman (2011), behöver forskaren ha sett till att studien gjorts i enlighet med förevarande regler. Hen behöver även se till

att resultaten rapporteras ”till de personer som är en del av den sociala verklighet som studerats för att dessa ska bekräfta att forskaren uppfattat den verkligheten på rätt sätt” (Bryman, 2011, s. 355). Om det kan finnas flera olika framställningar av en social verklighet är det trovärdigheten i den framställningen – beskrivningen – som forskaren kommer fram till som avgör hur acceptabel den är i andras ögon. Under analysprocessens gång och då jag bearbetade avsnittet om studiens resultat såg jag till att rapporteringen skedde möjligast objektivt och sanningsenligt. Jag förhöll mig konstant till det noggrant transkriberade datat, dessutom följde jag omsorgsfullt de sju olika stegen i analysprocessen.

Överförbarhet i kvalitativ forskning, fortsätter Bryman (2011), handlar emellertid om att forskningens resultat består i ett annat sammanhang, i en annan kontext än den föreliggande eller att resultaten är oförändrade i samma kontext men vid en senare tidpunkt, Lincoln & Guba (1985) menar detta vara en empirisk fråga. Lincoln & Guba menar vidare att det är bra att eftersträva möjligast täta, fylliga beskrivningar av enskildheter som hör till en kultur. Dessa tillhandahåller andra personer med ett register av data med vilket det går att göra en bedömning av hur överförbara resultaten är till en annan miljö. Skulle denna undersökning utföras i en annan skola, med ett annat urval och under en annan tidpunkt tror jag resultaten skulle se tämligen likartade ut. Skiljaktigheter i resultaten kunde förekomma om forskaren vore noggrann med att inte förhålla sig styrande då materialinsamlingen äger rum.

Resultaten i denna studie kan ha präglats på två olika sätt. För det första: Då jag berättade för eleverna i klassen om min avhandling och om mitt forskningsområde anser jag mig aningen för ingående ha introducerat avhandlingens tema, syfte och forskningsfrågor. Jag inledde med att berätta vad man gör då man forskar och samtidigt berättade jag om den bakomliggande teorin, om vad jag försöker komma fram till och om hur jag kommer att gå till väga. Min avsikt var här att vara transparent i allt det jag gör och försäkra mig om att eleverna vet vad de ger sig in på. I detta sammanhang var jag för styrande då berättade jag för eleverna att jag upplever att det råder fin stämning i klassen. Det kan ha tett sig svårt för de elever som inte upplevde att det rådde god stämning i klassen att delta i undersökningen. För det andra: Jag var därutöver delvis styrande även under några tillfällen då jag intervjuade eleverna. Dock bestämde jag mig för att utelämna sådana passager,

stycken, som var påtagligt styrande. Här nedan illustreras ett exempel på ett tillfälle där jag var styrande i samband med diskussion kring att arbeta i grupper.

Fredrik – att man är vänlig, men hur är det sen då att, för att jag upplever att det går kanske inte alltid så att alla gör precis allt, men vad tänker du om det?

Lo – Nå liksom om man inte liksom hinner göra allt eller så här på en bra tid så sen kan man bara fast liksom säga till någon eller göra sen hemma resten, liksom att prata fast en liksom fejestajm eller så här och sen diskuterar man att vad kan man ännu göra bättre eller så här

Fredrik – Och sen är det väl viktigt att alla försöker göra sitt...

Lo – bästa

Fredrik – ja och gör sin del, vad tänker du om det?

Lo – nå alltså nu är det ju viktigt att om liksom man bara skriver något en mening och alla andra har skrivit något sju meningar, så det är ju ganska orättvist eller så här till de där andra, för de har gjort en större jobb

Fredrik – just det

Eleven ovan var personen som intervjuades till sist. Eftersom några av de första eleverna som intervjuades förhöll sig mycket kortfattat tror jag det var därför jag var så pass styrande under några tillfällen. Jag försökte få ut möjligast mycket information av informanterna.

Man kunde hävda att *generalisering* till en viss omfattning handlar om det samma som ovan beträffande överförbarhet. Generalisering, så som Thornberg och Fejes (2015) uttrycker det, innebär resultatens applicerbarhet på personer och händelser som inte utgör en del av studien.

För att kunna bedöma en forsknings tillförlitlighet ska alla faser i forskningsprocessen vara tillgängliga för granskning. Bryman (2011) benämner detta till forskningens *pålitlighet*. Alla faser i forskningsprocessen ska kunna revideras av utomstående granskare, här sker en bedömning av kvaliteten på de olika procedurer som valts. Inom kvantitativ

forskning är motsvarigheten till studiens pålitlighet – reliabilitet. Denna avhandling har granskats av två stycken opponenter samt av en handledare.

Att kunna styrka och konfirmera handlar om att forskaren försöker garantera att hen handlat i god tro. Detta för att det är omöjligt att nå fullständig objektivitet i samhällelig forskning. Det centrala här är att det ska vara tydligt att forskaren inte – med avsikt – låtit personliga uppfattningar och synsätt påverka genomförandet av en studies slutsatser Bryman (2011). Jag har genomgående varit noggrann med att inte låta mina egna uppfattningar och värderingar påverka utfallet i denna studie.

3.6.2 Etiska frågor

Inom ramen för den här studien har jag som forskare följt Forskningsetiska delegationens anvisningar om både god vetenskaplig praxis (Forskningsetiska delegationen, 2012) och anvisningar för etikprövning inom humanvetenskaperna (Forskningsetiska delegationen, 2019). Avsikten med anvisningarna om god vetenskaplig praxis är ”att främja en god forskningspraxis och att förebygga vetenskaplig ohederlighet i alla organisationer som bedriver forskning, såsom universitet, yrkeshögskolor och forskningsinstitut”.

De allmänna etiska principerna (Forskningsetiska delegationen, 2019) lyfter bland annat fram att ”forskaren ska respektera de undersökta personernas människovärde och självbestämmanderätt”. Då forskaren utför sin studie ska hen se till att ”den inte medför betydande risker, skador eller men för människan, samhället eller andra undersökningsobjekt”. Personerna som deltar i studien deltar frivilligt och de får avbryta sitt deltagande när som helst utan några som helst påföljder (Forskningsetiska delegationen, 2019).

I samband med ansökan om forskningslov beträffande den här studien tangerades aspekter kring både god vetenskaplig praxis och de allmänna forskningsetiska principerna. Här nedan redogör jag för hur jag gått till väga beträffande tillåtelse till att utföra denna studie.

Då jag ansökte om forskningslov (se bilaga 5) från Helsingfors stad behövde en rad bilagor bifogas till ansökan. Utöver en godkänd forskningsplan (godkänd vid pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet) bifogade jag intervjuguiden (se bilaga 1) som låg

till grund för frågorna vid samtliga intervjutillfällen. Därutöver bifogade jag till forskningslovsansökan en blankett om begäran om samtycke (se bilaga 2). I och med denna blankett gav eleverna (informanterna) deras samtycke till att frivilligt delta i studien, elevernas vårdnadshavare behövde även här godkänna elevernas deltagande i studien. Det grundläggande med blanketten var att tydliggöra för eleverna att deltagande i studien är frivilligt samt att det obehindrat går att avbryta sitt deltagande i studien när som helst.

Till denna blankett (likaså till forskningslovsansökan) bifogade jag även ett foljebrev (se bilaga 3) där eleverna och deras vårdnadshavare fick information om vad studien handlar om. Till blanketten om elevernas samtycke (och till forskningslovsansökan) bifogade jag dessutom en dataskyddsbeskrivning (se bilaga 6) där jag noggrant redogör för hur behandlingen av deras personuppgifter kommer att ske, detta i enlighet med EU:s allmänna dataskyddsförordning (artiklarna 12–14). Till forskningslovsansökan behövde jag även bifoga en blankett där jag redogör för hur jag minimerar risken för smitta av coronaviruset (SARS-CoV-2) (se bilaga 8). Slutligen bifogade jag till forskningslovsansökan även ett dokument om tillåtelse till att utföra studien av skolans rektor (se bilaga 4).

4 Forskningsresultat

I detta avsnitt beskrivs studiens resultat. Resultaten redovisas här anknutna till de specifika teman som är relevanta för att kunna besvara ifrågavarande studies forskningsfrågor. De intervjuade elevernas uppsättning av åsikter och variationen bland dessa beträffande nedannämnda kategorier utgör studiens utfallsrum.

4.1 Skoltrivsel

Som inledande frågor under intervjuerna bad jag eleverna berätta om deras skola och om deras klass. Här nedan redogör jag för de mest centrala aspekterna beträffande elevernas upplevelser kring stämningen i klassen och hur de trivs i skolan.

4.1.1 Stämningen och trivseln i klassen

Under intervjuerna diskuterade vi stämningen och trivseln i klassen. På det stora hela verkade eleverna trivas bra. Något som var genomgående i många av elevernas svar om varför de upplevde att stämningen var god i klassen var att man inte lämnar någon utanför, alla tas med.

Nå, jag tycker att vi har ganska bra sådan där... Vet du att vi är... Vi kan alla ha... Eller vi kan alla vara tillsammans, det är inte så där att man inte sku kunna ta någon med fast i fotboll eller att... Vi har sådan där bra... Jag vet inte vad det heter... – Andrea

Vänner och att ha någon att umgås med var också något som flera elever talade om beträffande trivseln i klassen. Eleverna nämnde att de alltid har någon att gå till, att de har många vänner och att de känner varandra väl. De talade även om respekt och om olikheter.

Man känner ganska bra alla i det där klassen för att man har ju liksom känt varandra eller de flesta i sex år så det är, jag tycker vi har ganska bra klassanda. Vi hade, det har varit liksom en jätte lång resa också, jag har lite tänkt på det att det kommer vara ledsamt att när nästa år kommer vi att skiljas åt efter liksom sex år av våra liv. – Valentin

[...] vi har en stor klass och vi kan liksom och vi har många olika människor, så man kan liksom, lär sig att respektera andra i och med det och jag tycker bara att liksom vi, alla är

liksom mot varandra och vi har heller inte haft någonting jätte stora bråk eller någonting sådant här i klassen. – Valentin

Andrea menade att alla elever på klassen kan vara tillsammans, hen sade att de är alla kompisar med varandra och att det har ingen betydelse om du är flicka eller pojke. Hen jämförde med hens förra skola och ansåg exempelvis att flickorna inte fick vara med då pojkarna spelade fotboll. Vänlighet och att man är snäll mot varandra i klassen förekom också i elevernas svar beträffande stämningen i klassen. Valentin nämnde att hen tycker om att de är många på klassen för att då kan man variera vem man umgås med.

Det framgick att en elev hade kommit till klassen för ett knappt år sedan. Amel sade att hen upplever att det känns som om den nya eleven varit en del av klassen en mycket längre tid än ett år. Den nya eleven konstaterade själv: ”Alltså de tog emot mig och alla kom och prata med mig och de tog emot mig jätte bra” (Noa). Noa menade vidare att hen trivs bra för att hen upplever att man respekterar varandra i klassen och att de andra eleverna ”lär känna mig med tiden, vet vem jag är”.

Eleverna nämnde både att det är roligt i klassen – att de har roligt med varandra oavsett vem man är tillsammans med – och att det skrattas mycket. Dock menade en av de intervjuade eleverna att man inte skrattar om någon gör något fel. Om arbetsron svarade eleverna tämligen olika. Nicola ansåg att klassen är lugnare jämfört med en klass på årskurs fem. Det framgick även att Kim ansåg stämningen vara bra även om det ganska ofta kan vara stökigt i klassen, hen tyckte även att vissa situationer kan vid behov tas mindre allvarligt och på skämt. Andra var inne på att eleverna i klassen är hjälpsamma, de konstaterade att de hjälper varandra att förstå om en uppgift kan te sig svår. Även i situationer där klassläraren är upptagen med annat brukar eleverna be om hjälp av varandra. Vidare om arbetsron i klassen var de flesta överens om att den inte alltid är bra.

[...] alla är hjälpsamma och om det är liksom... Vi är nog sedan lite busiga ibland men det är bara ibland [...] och sedan om det behövs så kan de ge bra arbetsro. – Mika

Det som upplevdes påverka stämningen i klassen negativt var dels då man inte känner sina klasskamrater och dels att eleverna i klassen delades in i grupper under några lektioner då vissa läroämnen undervisades. Då jag frågade en elev hur det går då hela klassen arbetar med någonting svarade hen:

Nå det är ganska hössligt nog men ändå helt bra sedan om det... man ber att man ska vara tyst så sedan nå ofta... Nå vi är inte alltid nog tysta sedan fast man säger men... Helt... Helt bra går det med den. – Andrea

Eleverna i klassen verkade i stort sett visa hänsyn för varandra. Några större bråk eleverna sinsemellan nämndes inte och stämningen i klassen var tämligen ledig och inte påtagligt sträng.

4.1.2 Stämningen och trivseln i skolan

Då jag bad eleverna berätta om deras skola menade en att hen upplever att det känns tryggt att komma till skolan. Lo nämnde att skolandan är bra och då jag ombad hen att specificera vad hen menar med bra skolanda sade hen: ”Nå liksom att alla är så där snälla mot varandra och glad”. Noa jämförde skolan med skolan hen gick i året innan och menade att både de valfria ämnena och lärarna är bättre. Om mobbning i skolan och om att ha kompisar sade en elev så här:

Nå, det bästa i skolan är att det finns kompisar som man kan vara med, och man får ju mycket kompisar i skolan [...] skolan det är en trevlig skola. Vi har inte alls mycket mobbning och liksom det är bara min åsikt men jag tycker att vi inte alls har mycket mobbning och det är en bra sak. Och sedan har vi många bra lärare som inspirerar eleverna att lära sig sakerna som de behöver lära sig. – Mika

Alla elever jag intervjuade var inte inne på samma linje som Mika (ovan). Då jag frågade en elev om hur hen upplever att det är att vara i skolan svarade hen så här: ”Nå det är... Ibland är det kiva (trevligt) men ibland är det sedan sådant där att man inte alls sku orka komma, men nu är det oftast helt roligt i skolan” (Andrea).

Om elevernas upplevelse kring att stämningen i klassen och i skolan var god var det mest framträdande att man inte lämnar någon utanför, eleverna menade också att de alltid har någon att gå till. Det diskuterades att eleverna känner varandra väl samt att eftersom de är många på klassen lär sig eleverna att respektera andra och dessutom kan de variera vem de umgås med. Vidare menade eleverna att alla kan vara tillsammans, man är vänlig och snäll mot varandra i klassen. Eleverna diskuterade om att det är roligt – det skrattas mycket – i klassen. Det sades att det ofta kunde vara stökigt, att arbetsron inte alltid var bra i klassen och att vissa situationer kunde vid behov tas mindre allvarligt, på skämt.

Eleverna menade att de är hjälpsamma. Det eleverna inte tyckte om var att de under vissa lektioner blev indelade i mindre grupper. Om stämningen i skolan menade eleverna att det känns tryggt att komma till skolan och att man är vänlig och glad gentemot varandra. I skolan finns vänner man kan vara med och det sker inte mycket mobbning. Eleverna nämnde även att de inte alltid har ork att komma till skolan.

4.2 Lärarens roll i skolan

Under intervjuerna ställde jag frågorna beträffande vad det är som gör en lärare till en bra lärare och vilka egenskaper eleverna föredrar att en lärare har. Dessa benämns nedan som *Explicita goda egenskaper hos läraren*. Under intervjuerna ställdes även frågor beträffande elevernas upplevelse av situationer där hen är med läraren i enrum. Det kan exempelvis handla om att eleven behöver ställa en fråga åt läraren beträffande någonting som var svårt under lektionen eller att eleven behöver meddela läraren om någonting som inte direkt har någonting med själva skolarbetet att göra. Det centrala här var att få fram hur läraren agerar i sådana situationer, vad är det eleven uppskattar hos läraren i sådana sammanhang. Om detta redovisas i paragrafen *Implicita goda egenskaper hos läraren*.

4.2.1 Explicita goda egenskaper hos läraren

Under intervjuerna frågades av eleverna vilka egenskaper en lärare behöver ha, hurdan är deras drömlärare. Det mest utmärkande i fråga om goda egenskaper hos läraren, ur elevernas perspektiv, var att läraren bör ta alla elever i beaktande. Det framgick att läraren bör vara rättvis och ”rättvis mot alla” (Kim).

Jag tycker att en lärare som liksom ser på alla likadant fast några sku vara liksom olika bra i skolan eller olika bra i sporter, eller så här. Att den tittar på alla liksom på samma sätt. – Valentin

Läraren ska – enligt eleverna – vara avslappnad, glad och vänlig. Hen ska bry sig om sina elever, vara stödjande och ibland fråga om allt är väl. Eleverna behöver kunna känna en tilltro till läraren: då de klagar på att de inte mår bra och de behöver vila eller åka hem, behöver läraren tro dem. Läraren behöver även kunna komma överens med eleverna. Läraren behöver kunna använda sin röst på ett, enligt vad situationen kräver, lämpligt sätt.

Läraren ska inte skrika och bli arg, hen ska gärna kunna instruera eleverna på ett lugnt sätt. Läraren bör vara lämpligt sträng.

Sådan där som tar i hänsyn alla elever och är sådan där som är inte sådan där jätte arg men också inte sådan där att om det är helt jätte stor kaos så sitter hen bara där och inte säger något. – Andrea

Sen ska lärare nog också vara stränga, eller inte för mycket men de ska nog vara lite stränga, de ska kunna säga till lite hårt. – Noa

Eleverna ansåg att läraren ska kunna ta skämt på rätt sätt, hen får gärna även själv ibland vara humoristisk och skoja lite, det leder till att eleverna blir glada – på gott humör. En elev diskuterade kring att läraren behöver kunna bjuda på sig själv:

Nå kanske så där att man kan ta skämt på det sättet att till exempel om någon lite skämtar med eller om någon till exempel på tvåan en gång med vår lärare, när vi hade ännu sådana här krittavlor så bytte vi ut våra kriterior till sådana här godisar som ser ut som kriterior, att just en kan ta sådant, att man inte blir arg för det så tycker jag det är också jätte viktigt för att annars vågar man liksom inte göra någonting i klassen. – Valentin

Läraren ska gärna kunna inspirera eleverna, hen får även gärna besitta egen kunskap om ett ämne och inte alltid förlita sig på det som står i boken. Mika ansåg att då eleverna betett sig speciellt bra kunde läraren möjligtvis belöna dem något i stil med färre läxor. Läraren behöver vara tålmodig, framför allt då eleven har svårt att förstå det som undervisas.

Nå jag tycker till exempel att, att om jag fast inte har förstått något, fast i matte så att, för att jag har haft en sådan lärare någon gång som blev liksom arg om du inte direkt förstod det. Men sedan liksom just att jag tycker att om en lärare förstår att okej alla kan inte kunna allt så sedan fast hjälper den mig istället än att bli arg på mig att jag inte kan något. För att det är ju också lärarens uppgift. – Kim

Nedan framkommer flera kommentarer i anknytning till – så som Kim (ovan) säger – att läraren behöver förstå eleverna.

4.2.2 Implicita goda egenskaper hos läraren

Ur det insamlade materialet kunde betydelsefulla egenskaper hos läraren skönjas i och med elevernas framhållande kring hur de önskar att läraren bemöter dem i enrum. Därutöver kom det ur datat tydligt fram aspekter som bidrar till att elever upplever positiva känslor i relation till läraren.

Att läraren behöver vara empatisk kom tydligt fram ur det insamlade datat. Flera elever var överens om att läraren behöver veta hur eleverna känner. Eleverna menade att det är viktigt att läraren förstår eleverna och att de vill stödja dem. En elev menade vidare att eleven behöver känna att man kan gå och prata med läraren:

Kanske att just läraren förstår dig och vill hjälpa dig och att de känner att liksom, att de inte, just att de kan, att de förstår dig och de liksom hjälper dig att det liksom viktigt att de känner att, att man känner att man alltid kan gå till lärarna för att sen är det inte hemskt, sen kanske man inte känner sig lika trygg om man känner att om man går och säga någonting lite allvarligare till läraren så blir det liksom arg eller så här att det är viktigt att de liksom förstår. – Valentin

Om att läraren behöver ha ett inbjudande förhållningssätt gentemot eleven diskuterades under intervjuerna. Läraren behöver låta eleverna förstå att de alltid kan komma och prata eller be om hjälp. Noa menade att om hen vet att läraren är snäll mot alla elever i klassen känns det ledigare att gå fram till läraren och prata om sådant man funderar över: ”Sen om den, är snäll mot alla så vet man att man bara fritt fram kan gå säga att ’Hej, jag har ett problem.’”.

Det framgick bland de intervjuades uttalanden att det är viktigt för eleverna att kunna känna tillit till läraren. Eleverna menade att all slags personlig information som kan förfalla känslig bör läraren hålla för sig själv och framförallt inte delge åt andra elever i klassen – dock vid behov åt andra vuxna i skolan.

Då det diskuterades aspekter som bidragit till att eleven upplevde relationen läraren och eleverna emellan vara god svarade en elev att läraren behöver förstå både de elever som har större utmaningar med skolarbetet och de elever som klarar sig bra:

Med [...] vår förra klasslärare så, nå med henne kändes det alltid bra för att nå hon till exempel fatta vet du alla personer eller hon fatta dem som var jätte bra i skolan och dem, och hon fatta också dem som inte kanske var så jätte bra så med henne kändes det liksom hon var en liksom jätte stöttande och man kunde liksom på riktigt tala om allt med henne. Så det var jätte kiva (trevligt) att tala med henne och liksom just så där kanske att nå om man har haft någon kanske många år så då kanske man vet du liksom så där bygger upp ett sådant där... – Amel

I passaget ovan framgår även att läraren behöver vara öppen för all slags diskussion samt att eleven uppskattar ett djup i relationen till läraren. Mika talade om att det känns bra tillsammans med klassläraren då hen är inspirerande, trevlig, snäll, hjälpsam och kan hålla ordning på arbetsron i klassen.

4.2.3 Lärarens tilltro till eleverna

Under den tid jag var i skolan lade jag märke till att eleverna hade vissa friheter som inte gällde elever i andra klasser. Det kunde handla om att klassläraren lät eleverna stanna kvar i klassen efter skolan för att umgås med sina klasskamrater eller för att göra läxor. Eleverna hade tillåtelse att tugga tuggummi under skoltid. Eleverna fick även gå till matsalen på egen hand även om den var i en avskild del av byggnaden. Då detta diskuterades tillsammans med de intervjuade eleverna menade de att läraren hyser tilltro till dem. Läraren visar att hen kan lita på att eleverna följer de gemensamma överenskommelserna. Klassläraren menade själv att eleverna är medvetna om att friheterna kan tas ifrån dem om de bryter mot överenskommelserna, hamnar tuggummit på heltäckande mattan i klassrummet förbjuds eleverna att tugga tuggummi i skolan. Dock förhöll sig två elever (Nicola och Lo) tämligen skeptiska till att klassläraren ger dem friheter. De menade att klassläraren enbart i ringa grad har uppsyn över eleverna då: de stannar kvar i klassen efter skolan; de går till matsalen på egen hand; de sitter i ett annat utrymme och arbetar med skolarbeten.

4.2.4 Läraren under lektionerna

Under lektionerna, då eleverna arbetar mer självständigt, menade informanterna att de nog få hjälp då de behöver. Några av eleverna sade att läraren brukar gå omkring i klassen

och följa med att eleverna gör det de ska göra. Andra uttryckte att läraren tar sig an en mer passiv roll då eleverna arbetar med individuella arbetsuppgifter.

Nå kanske just sitter och tittar på datorn eller något att sen hjälper han oss eller hen oss och sen tittar hen på vilma att är någon, liksom om någon är sjuk att har det kommit något meddelanden. – Lo

Eleverna menade vidare att de även frågar grannen eller klasskamraten om de behöver hjälp för att komma vidare med någon uppgift.

Om att läraren gärna får betona elevernas interaktion sinsemellan under lektionerna framgick också ur elevernas yttranden. Det diskuterades bland annat sittordningens inverkan på känslan i klassen samt att ledigare lektioner där eleverna stundvis kan diskutera annat än det stoff som behandlas uppskattades.

Eleverna ansåg att det är viktigt att läraren tar alla elever i beaktande, att hen är rättvis, avslappnad, glad och vänlig. Läraren behöver även kunna inspirera eleverna. Läraren behöver bry sig om sina elever och vara stödjande. Det är viktigt för eleverna att känna tillit till läraren. Vidare behöver läraren vara empatisk och försöka förstå hur eleverna känner i olika situationer. Läraren bör även förstå både de elever som har större utmaningar med skolarbetet och de som klarar sig bra, hen behöver vara tålmodig då eleverna har svårt att förstå stoff som undervisas. Läraren behöver ha ett inbjudande förhållningssätt till eleverna, de behöver känna att de alltid kan gå och prata med läraren. Läraren bör vara lämpligt sträng för att hålla ordning på arbetsron i klassen och kunna instruera eleverna på ett lugnt sätt med hjälp av bra röst användning. Läraren får även gärna vara humoristisk och kunna bjuda på sig själv, vara kapabel att ta skämt riktade mot hen lättsinnigt. Om eleverna sköter sig får läraren gärna belöna dem exempelvis med färre läxor.

Eleverna menade vidare att deras lärare hyser tilltro till dem då hen ger dem vissa friheter som anbelangar andra elever i skolan. Dock var eleverna även delvis skeptiska till frihetsaspekten och menade att läraren inte har uppsyn över eleverna i vidkommande situationer under skoldagen. Under lektionerna menade eleverna att de nog får hjälp om de behöver. Läraren går omkring i klassen och följer med elevernas skolarbete. Det framgick även att läraren stundvis tar sig an en mer passiv roll och sköter administrativa uppgifter under

lektionstid. Sittordningen visade ha en inverkan på känslan i klassen och ledigare lektioner där eleverna har möjlighet att diskutera annat än undervisningsstoffet uppskattades bland eleverna.

4.3 Att arbeta i grupper

Då jag frågade eleverna om vad de anser kring att arbeta i grupper svarade majoriteten att det är viktigt att kunna komma överens. De menade att det är viktigt att ta varandras idéer i hänsyn, att vara flexibel beträffande det som behöver göras och att arbetsfördelningen är rättvis.

Nå just i att det får inte vara en sådan där stämning att liksom, liksom att någon måste göra vet du [göra] allt eller någonting sådant här, utan det måste ju vara så här att alla kan komma överens och fast om någon sku vilja göra... Två människor sku vilja göra av en text så... liksom de måste kunna... de måste kunna joustaa (vara flexibel)... Att okej du kan göra den där texten jag kan göra från den här just sådana här att alla kommer överens. – Amel

Noa ansåg det vara viktigt att en i gruppen tar sig an en slags ledarroll som kan lugna ner stämningen i gruppen och säga till på skarpen åt de övriga gruppmedlemmarna i situationer då det gemensamma arbetet inte tas på allvar. Bland eleverna uppdagades att de anser att det är viktigt att läraren väljer vilka elever arbetar tillsammans.

Men också det att om någon inte har någon liksom, om man [eleverna] får välja grupper och någon inte har någon att gå till så blir det också jätte jobbigt för den och därför tycker jag om att man liksom, jag har, jag tror nog jag sku ha någon, men det finns några som kanske inte sku ha någon att gå till då tycker jag det är jätte viktigt att man väljer liksom, läraren väljer grupper [...] kan [i annat fall] bli jätte jobbigt för några [...] jag har någon gång varit med om det och det är en jätte hemsk situation att själv behöva liksom välja sin grupp, behöva liksom gå och fråga att 'får jag komma hit', av många grupper och så här. Jag tycker att där borde läraren absolut välja grupper, att det är jätte viktigt, tycker jag. – Valentin

Eleverna menade vidare att det är viktigt att gruppmedlemmarna tar arbetet på allvar och att alla behöver arbeta bra. Det kom även fram under intervjuerna att alla medlemmar i

gruppen behöver både satsa på och bidra med sin insats till det gemensamma arbetet. Eleverna lyfte även upp att det är roligt att ibland arbeta tillsammans med elever man inte känner så väl, de menade att arbeta tillsammans främjar vänskapen klasskamraterna emellan. "[...] sen får man liksom prata med varandra liksom när vi gör på de där grupparbeten" (Lo). Eleverna talade också om samarbete, de ansåg att man behöver hjälpa varandra och vid behov stödja andra gruppmedlemmar med deras del i det gemensamma arbetet.

Slutligen var två elever på samma linje om varför det är trevligt att arbeta i grupper: "Grupparbeten känns helt, känns helt bra och man behöver, det där man kan tänka i grupper och inte behöver tänka själv allt" (Cleo) och "Grupparbeten är nog också helt kiva (trevligt) [...] det är det att då behöver man inte göra så, allt själv" (Mika). Noa menade ytterligare att det behövs tillräckligt med tid för att kunna få arbetet gjort.

Om att arbeta i grupper ansåg eleverna att det är viktigt att dels kunna komma överens och dels ta varandras idéer i beaktande. Samtidigt som gruppmedlemmarna behöver vara flexibla beträffande arbetet bör arbetsfördelningen vara rättvis. En person i gruppen får gärna ta åt sig en ledarroll för att ha koll på att arbetet fortskrider. Eleverna ansåg det vara viktigt att läraren väljer de elever som utgör grupperna. Det är även viktigt att gruppmedlemmarna arbetar bra, att de bidrar med sin insats och att de tar arbetet på allvar. Eleverna uppskattade att arbeta i grupper, de menade att då man arbetar tillsammans med elever man inte redan känner så bra kan vänskapen klasskamraterna emellan främjas. Grupparbetet kräver samarbete, vid behov bör gruppmedlemmar stödjas i att komma vidare med deras individuella del av det gemensamma arbetet. Eleverna menade att det är tacksamt att arbeta i grupper för då behöver de inte göra – och tänka – allting själv. Eleverna menade ytterligare att de behöver tillräckligt med tid till att färdigställa arbetet.

4.4 Tryggt och accepterande klimat i skolan

Beträffande trygghet och aspekter som bidrar till att eleverna känner sig trygga nämndes bland annat fördelar med heterogent elevunderlag, rättvisa, göra varandra på gott humör och respekt.

En elev (Mika) sade att hen har ”alla kompisar” i klassen och det bidrar till att hen känner sig trygg. Det framgick även att det är viktigt att ha någon – en vän – att gå till för att kunna be om hjälp med något eller för att prata med.

Nå alltså det är liksom, om man har någonting och sen kan liksom den där andra vännen komma och hjälpa så här att man kan liksom prata med någon i klassen och det är jätte viktigt. – Lo

Det som även visade sig vara förknippat med elevernas upplevda trygghetskänsla var att kunna lita på att ingen börjar mobbar någon annan. Här framgick det dock att det inte är ovanligt att två elever har saker och ting otalt (*kränää*) sinsemellan. Det kom även fram att stödjande och icke-dömande lärare i skolan främjar trygghetskänslan hos eleverna. ”Jag tycker just att hit är mycke liksom läraren som just hjälper och de är inte heller sådana där att om du gör fel så sen tycker de direkt att du är helt dålig” (Kim).

Då eleverna funderade på vad det är som bidrar till att det känns bra tillsammans i klassen lyfte de fram att det finns många olika personlighetsdrag och det känns bra då man kan se, eller ta i beaktande, alla olikheter bland eleverna.

Nå typ det, jag tycker att när fast på vår klass finns det jätte många olika liksom vet du luonteita (personlighetsdrag) [...] så sedan just att man kan se allas olika sen just när alla människor har olik humor och sådant här, så jag tycker det är kiva (trevligt) att man kan blanda och de... Och sedan just det att när de brukar alla vara oftast glada så det gör mig också glad, när alla liksom andra är glada. – Kim

Eleverna menade vidare att det att man känner klasskamraterna, att man är rättvis och hyser respekt för och förstår varandra bidrar till att det känns bra att vara samlade i klassen. Även enkom det att vara tillsammans och arbeta samt då det är tyst i rummet befrämjar känslan i klassen då alla är samlade.

Under intervjuerna diskuterades klassens julkalender. Den gick ut på att en elev lottades ut varje dag från och med första december fram till jullovet. Eleven fick då en sötsak och en lapp där det stod en uppgift som eleven skulle utföra under en tre dagars tid. Uppgiften kunde exempelvis handla om att hjälpa någon klasskamrat med någonting. Då uppgiften var utförd fick eleven avslöja för de andra i klassen vad det var hen skulle göra. Eleverna ansåg att det var roligt att julkalendern ordnades på motsvarande vis eftersom den bidrog

till att göra gott för andra och att få andra på gott humör samt att den gjorde det möjligt för eleverna i klassen att sprida glädje.

Eleverna som intervjuades ansåg att rasterna kändes bra eftersom, så som Noa uttryckte det: ”Alla är tillsammans och allt går bra [...] Alla är med alla”. Flera elever i klassen spelade fotboll på rasterna och även om man inte var bra på fotboll fick man delta.

Ofta så spelar vi något men att, just att om du vill fara med till fotboll så sen slipper du, att inte säga de att 'du får inte fast komma för att du sku inte vara så bra i fotboll' eller något sådant där [...] jag tycker att det är jätte bra att alla kan ta alla med och att ingen sedan behöver vara ensam att om man vill komma med så ska man bara komma för att man slipper nog med. – Andrea

I kommentaren ovan lyfter Andrea upp att ingen behöver vara ensam på rasterna, om man vill vara med så är det bara för eleven att delta.

Det som bidrog till att eleverna kände sig trygga i klassen var att olikheterna – och olika personlighetsdrag – bland eleverna togs i beaktande och respekterades. Att ha någon – en vän – att gå till samt kompisar över lag ansåg eleverna vara en viktig aspekt beträffande upplevd trygghetskänsla. Att förstå varandra, respekt och rättvisa samt att känna klasskamraterna (på ett djupare plan) var enligt informanterna omständigheter som främjar känslan, stämningen bland eleverna då de var samlade i klassen. Att kunna lita på att ingen börjar mobba någon annan var också något som lyftes upp beträffande trygghet och accepterande klimat i skolan. Smågräl bland eleverna i klassen var inte främmande för de intervjuade eleverna. Stödjande lärare och lärare som inte dömer eleverna främjar upplevd trygghetskänsla. Aktiviteter som uppmanar eleverna till att vara omtänksamma och uppmärksamma mot sina klasskamrater främjar stämningen bland eleverna. Stunder av att det är tyst i klassen (råder arbetsro) uppskattades. Under rasterna menade eleverna att det är viktigt att få komma med i olika aktiviteter.

4.5 Mobbning

De intervjuade eleverna nämnde mobbning några gånger under intervjuerna och diskuterade även andra mobbningsrelaterade aspekter. Nedan framgår åsikter som eleverna självmant tog upp relaterat till mobbning.

Valentin, Noa och Mika menade uttryckligen att det inte försiggått någon mobbning alls i klassen. Noa uttryckte att hen inte skulle trivas i klassen om det skulle försiggå mobbning. Valentin lyfte fram att eftersom ”vi känner alla varandra så har man liksom inte någonting att mobba för”. Hen resonerade vidare som så att då eleverna känner varandra bra blir man, bland klasskamraterna, inte enkelt ledsen då någon säger en tvetydig kommentar exempelvis om den andras kläder, den kan tolkas som ett skämt. Valentin menade att om någon i klassen är elak med någon annan ”så är det lite mera på skämt”.

Amel var lite inne på samma spår som Valentin beträffande skämtsamma kommentarer som eventuellt kan såra:

Alltså förstås någon gång kan man ju göra lite så här... eller någon kan lite göra en sådan här vits som inte kanske känns så jätte rolig men man kanske inte vet du säger det för att man vill inte vet du dämpa stämningen med så här att när det där känns inte roligt fast man förstås borde kanske göra det men alltså det är nog det ända och nu kanske... Nu tror jag att man säger sedan... ändå liksom efteråt så att personen fattar att okej det där var inte så kiva sagt, att kanske man slutar med det så jo. – Amel

I situationer där någon eller några elever exkluderar eller utelämnar någon annan elev från gruppen, sade Nicola aningen tveksamt att någon nog skulle säga till. Hen menade att någon nog skulle meddela om saken till en lärare eller säga till till den eller de elever som utelämnar.

Samtidigt som eleverna menade att det inte framgår mobbning kom det fram att jargongen i klassen inte var alldeles okomplicerad. Skämtsamma kommentarer som möjligen kan såra förekom bland eleverna. Även om eleverna var medvetna om att de eventuellt borde säga till vid dylika situationer, skulle sådant agerande avvikit från rådande normer i klassen vilket följaktligen gör det svårt för elever att försvara varandra.

4.6 Klasskamrater, vänner

Under den tid jag tillbringade i skolan framgick det att flera elever i klassen umgicks med varandra efter skolan. Dels blev en del av klassens elever i klassrummet för att göra sina läxor eller för att umgås med varandra och dels stannade eleverna kvar på skolgården för att umgås.

Nå alltså, efter skolan så liksom när man får gå liksom hem så någon gång brukar liksom ganska många också av vår klass komma hit till, hit till skolgården och hänga med sina vänner. [Vi brukar] just prata om någonting eller där den där fotisplanen, man brukar spela fotboll eller korgboll eller gunga eller prata bara om någonting. – Lo

Noa menade att detta är en viktig stund, hen menade att man då kan diskutera och dela med sig av det man upplevt under skoldagen. Amel sade att eleverna är i kontakt med varandra via sociala medier där de i ”klassgruppen” kan hör med varandra om att träffas. Klassläraren menade att hela klassen tämligen ofta brukar träffas efter skolan medan Nicola uttryckte att hen inte stannar kvar i skolan efter att skoldagen är slut. Cleo menade vidare att några mindre grupper bestående av elever i klassen oregelbundet brukar samlas på skolgården eller i klassen; hen uttryckte att det känns roligt i grupperna: både att ha och att vara med vänner även utanför skolan.

Lo menade att skolgården är en rolig plats, det finns mycket man kan göra där. Hen sade vidare att det känns bra att vara tillsammans med klasskamrater efter skolan, hen ansåg att man vidareutvecklar vänskapen med personer man inte känner så bra. Valentin var inne på samma spår och relaterade till att stämningen i klassen eventuellt skulle gynnas av att eleverna i klassen skulle utmanas till att prata med de klasskamrater de inte pratar med så ofta.

Under intervjuerna kom det fram att umgänge bland eleverna i klassen efter avslutad skoldag var viktigt. Eleverna menade att de efter skolan brukade umgås med varandra, detta möjliggjorde för dem att dela med sig beträffande den gångna skoldagen samt att vidareutveckla vänskapen klasskamraterna emellan. För övrigt ansågs det betydande för stämningen i klassen att stärka relationerna eleverna sinsemellan.

4.7 Resultaten i förhållande till de 8 elever som inte deltog i studien

Slutligen bör här framhållas att urvalet i studien bestod av nio stycken elever som lottades ut bland de 20 stycken frivilliga som önskade delta i studien. Då datainsamlingen gjordes bestod hela klassens elevunderlag av 28 stycken elever. Resultaten skulle möjligtvis ha sett annorlunda ut om urvalet i denna studie skulle ha lottats ut bland alla 28 stycken elever. Det är möjligt att de elever (8 stycken) som inte var frivilliga att delta i studien skulle ha haft i högre grad mer avvikande åsikter beträffande de temana som var i fokus för denna studie – därmed skulle utfallen sett annorlunda ut.

5 Diskussion

I detta kapitel anknyts studiens resultat till den teori som diskuteras i kapitel två. Nedan besvaras även avhandlingens forskningsfrågor. Resultatet i studien utgörs av uppsättningen av elevernas varierande åsikter beträffande ovannämnda kategorier.

5.1 Samhörighet i klassen

Vilka är de mest kännpaka aspekterna som bidrar till att en elev upplever samhörighet i klassrummet? Under intervjuerna med eleverna framgick det att de implicit upplevde samhörighetskänsla i klassen framför allt då de talade om att ingen lämnas utanför och att de alltid har någon att ty sig till. Eleverna menade även att de har roligt i klassen. Då vi människor känner att vi är accepterade och välkomna i en grupp föds känslor som glädje och belåtenhet (Baumeister & Leary, 1995). Upplevd känsla av gemenskap bland elever överensstämmer med uppfattningen om att klasskamraterna bryr sig om varandra (Battistich et al., 1994) och att eleverna känner att de är accepterade och inkluderade (Goodenow, 1993).

Det visade sig att eleverna ansåg att en stor mångfald elever (28 stycken) på klassen bidrog till att de lärde sig respektera varandra. De menade att eleverna i klassen är snälla och vänliga med varandra. Battistich et al. (1994) hävdar att känslan av samhörighet i klassen kännetecknas av omtänksamhet, respekt, delaktighet och att varje person är viktig i gemenskapen. Läraren har en viktig roll i detta hänseende, eleverna var inne på att läraren ska ta alla elever i beaktande, de menade vidare att läraren behöver vara rättvis, glad och vänlig. Läraren ska upprätthålla en ömsesidig och omtänksam relation till eleverna (Bouchard & Berg, 2017).

5.2 Läraren och samhörighet

Hurdana förhållanden i en klassrumsmiljö främjar upplevd samhörighet för den enskilda eleven? Elevernas upplevda samhörighetskänsla är förknippad med hur deras lärare förhåller sig till dem. Informanterna i denna studie ansåg det vara viktigt att läraren bryr sig

om sina elever och att de är stödjande. Enligt Wallace, Ye och Chhuon (2012) är samhörighet i skolan anknutet med elevernas kontakt till lärare och till en särskild lärare – som visar intresse för dem. En bra lärar-elev relation främjar samhörighetskänslan hos eleverna i skolan (Chiu et al., 2016). Under intervjuerna kom det också fram att läraren behöver försöka förstå eleverna och förhålla sig empatiskt gentemot dem. Bouchard och Berg (2017) hävdar att läraren bör ge känslomässigt stöd åt de elever som är i behov av det.

I denna studie framgick även att läraren behöver göra det klart för eleverna att de vid behov kan komma och prata i enrum, eleverna behöver känna tillit till läraren. Och läraren ska hysa tilltro till sina elever. Inom den relationella pedagogiken handlar det bland annat om att vara närvarande med eleverna i olika situationer (Nordström-Lytz, 2017) och att tillit utgör fundamentet i närvaron (Freire, 2000) samt att utan tillit fungerar inte dialogen mellan läraren och eleven. Enligt Battistich et al. (1994) är känslan av gemenskap förknippad med elevernas förtroende och respekt gentemot lärare.

De intervjuade eleverna i denna studie ansåg att läraren behöver vara tålmodig då eleverna har svårt att förstå stoff som undervisas samt att hen behöver kunna inspirera eleverna. Nordström-Lytz (2017) hävdar att närvaro inom den relationella pedagogiken även handlar om att läraren och eleven erfar ömsesidighet och jämbördighet; exempelvis i situationer där läraren under ett ögonblick konkret märker att eleven når en insikt. Läraren och eleven behöver kunna förhålla sig till varandra och lyssna till varandra. Eleverna nämnde även humor och att läraren får gärna bjuda på sig själv och kunna ta emot skämt på rätt sätt. Bouchard och Berg (2017) anser att den upplevda samhörighetskänslan hos eleverna i klassen gynnas av att läraren bjuder på sig själv vilket leder till att eleverna vill och vågar stödja läraren.

I denna studie framgick det ytterligare att läraren behöver vara lämpligt sträng och hålla ordning på arbetsron i klassen. Chiu et al. (2016) menar att elever som anser att det råder disciplin i klassrumsklimatet upplever starkare samhörighetskänsla i skolan jämfört med elever som anser att det inte gör det. Vidare ansåg eleverna i ifrågavarande studie att de oftast får den hjälp de behöver med skolarbetet. Elever som upplever att de får stöd av sina lärare upplevde starkare samhörighetskänsla jämfört med elever som inte upplever att de stötts tillräckligt (Chiu et al., 2016).

5.3 Elever i grupper

Hurdana förhållanden i en klassrumsmiljö frambringar samhörighetskänsla eleverna sinsemellan? Eleverna ansåg att grupparbeten kan främja vänskapen klasskamraterna emellan. De menade vidare att man i gruppen behöver ta hänsyn till allas tankar och idéer samt att man behöver samarbeta och stödja varandra. Här bör även noteras att de intervjuade eleverna lyfte fram att läraren bör välja vem som arbetar tillsammans. Nilsson (2016) hävdar att individerna är det viktigaste i gruppen och de behöver samarbeta kring gruppens mål, behov och identitet. För att samarbetet ska kunna fungera utvecklar eleverna i gruppen regler, normer, roller, relationer, status och inflytande. I och med detta formas en gruppstruktur som resulterar i ett klimat, en gruppkultur. Wheelan (2010) och Schutz (1958) påstår att grupper utvecklar samhörighet under olika skeden av sin existens. De intervjuade eleverna menade att de samarbetar, de är hjälpsamma då alla är samlade i klassen – kunde i detta hänseende benämnas som stor grupp – vilket är i linje med ovannämnda utläggning beträffande grupparbete och hur grupper utvecklar samhörighet.

Eleverna menade att det är viktigt att alla i gruppen arbetar bra och bidrar med sin insats. Det samma framgick i Ehrlins (2016) studie om körsång i skolan, Eleverna i kören förväntades att både bidra och göra sitt bästa. Ehrlin diskuterar kring körsång som exempel på aktivitet för att främja samhörigheten bland elever. I Ehrlins studie framgick dels att eleverna behöver relatera till sig själva och till de andra i kören vilket bidrog till att elevernas sociala ställning stärktes och dels att körsång främjade det sociala klimatet i klassen. På samma spår var Grabowski och Dalsgaard Thomsen (2015) om utövande av parkour i skolan. I samband med parkour fick eleverna möjlighet till att omforma sina identiteter i en positiv bemärkelse vilket resulterade i möjligheten till att utveckla samhörighetskänsla bland klasskamraterna.

Oavsett om det handlar om att interagera med varandra i klassen, beträffande ett grupparbete, i en kör eller då man utövar parkour fungerar olika grupper – på det stora hela – på samma sätt. Strukturen i gruppen inbegriper gruppens uppbyggnad och processen hur grupper fungerar. Grupper innebär något speciellt utöver det vad de enskilda eleverna bär med sig, som tar sig i uttryck då de är med varandra – samspelar. Strukturen i gruppen är

tämligen statisk medan gruppprocesserna motsvarar hur något sker i en grupp, dynamiken i gruppen. Samarbete, kommunikation, fattande av beslut, hantera konflikter och problemlösning är processer, dessa står för hur medlemmarna interagerar med varandra (Nilsson, 2016).

5.4 Trygghet, kamratförhållanden, samhörighet

Eleverna i denna studie nämnde vänskap och att ha någon att gå till som grundläggande beträffande deras trygghetskänsla i klassen. Detta är i linje med vad Hamm och Faircloth (2005) konstaterat kring att kamratrelationer utgör ett trygghetsfundament beträffande samhörighet i skolan. Kamratrelationer fungerar som ett slags skydd mot känslor förknippade med utanförskap och exkludering. Vidare lyfte eleverna upp att elevernas olikheter i klassen beaktades och respekterades. Beträffande trygghetskänslan i klassen menade eleverna ytterligare det vara viktigt att förstå varandra och att känna (vara bekant med) klasskamraterna.

Jargongen i elevernas klass verkade till en del vara problematisk. I klassen verkade det inte finnas metoder för att motarbeta tvetydiga kommentarer som eventuellt sårar den kommentaren riktas mot. En elev menade att hen inte ville dämpa rådande stämning även om hen visste att man i grunden bör säga till.

Det framgick bland elevernas yttranden att de gärna umgås med varandra efter avslutad skoldag för att dela med sig av sina erfarenheter från den gångna skoldagen. Att umgås efter avslutad skoldag var också viktigt för att vidareutveckla kamratrelationerna eleverna emellan. Eleverna hade möjlighet till detta i och med att de fick stanna kvar i klassen och på skolgården även om den egentliga skoldagen var avslutad.

6 Sammanfattning

I denna avhandling har jag undersökt lågstadieelevers uppfattningar beträffande frågor kring samhörighetskänsla i klassrummet och hur elevernas uppfattningar hänger ihop med teori gällande: samhörighetskänsla, relationell pedagogik och gruppdynamik. Studien är gjord med hjälp av fenomenografiska semi-strukturerade intervjuer och dessa analyserades med hjälp av en fenomenografisk analysmetod. Studien utfördes i slutet av en praktikperiod i en grundskola i huvudstadsregionen, jag hade skapat goda relationer till de intervjuade eleverna vilket syns i deras lediga uttalanden. Studien utfördes under exceptionella förhållanden med tanke på situationen med covid-19.

Att ingen lämnas utanför och att alltid ha någon att vända sig till verkade vara starkt förknippat med elevernas uppfattning av upplevd samhörighetskänsla. Likaledes var det viktigt att ha det roligt i klassen. Därutöver var respekt eleverna emellan och att vara snäll och vänlig med varandra relaterat till samhörighetskänsla. Lärarens roll är betydande med hänsyn till tematiken om samhörighetskänsla i klassen. I förhållande till eleverna behöver läraren: bry sig om dem, vara stödjande, försöka förstå dem, förhålla sig empatiskt, låta dem förstå att de kan komma och prata i enrum. Därutöver behöver eleverna känna tillit till läraren och läraren behöver vara tålmodig då eleverna har svårt att förstå något som undervisas. Läraren får gärna bjuda på sig själv och ha humor, dock bör läraren vara lämpligt sträng för att kunna upprätthålla ordning i klassen.

Ett konkret sätt för eleverna att utveckla samhörighet sinsemellan är att samspela i grupper. Detta kan göras på olika sätt – exempelvis genom körsång. Det centrala här är att individerna i gruppen samarbetar för att nå ett gemensamt mål. Det utvecklas ett klimat inom gruppen, en gruppkultur – samhörighet. Eleverna behöver stödja varandra och samarbeta, alla i gruppen behöver bidra med sin insats. De intervjuade eleverna menade att grupparbete kan utveckla relationerna klasskamraterna emellan. Kamratrelationer i skolan är grundläggande för dels elevernas trygghet i klassen och dels för upplevd samhörighetskänsla. Tyvärr visade det sig att jargongen i klassen inte alltid var den bästa tänkbara, eleverna menade att de inte vill eller vågade säga till i situationer där någon utsattes för sårande kommentarer.

Avslutningsvis var det viktigt för eleverna att kunna samlas efter avslutad skoldag för att samtala om dagen, för att umgås och vidareutveckla sina kamratrelationer. I följande avsnitt presenteras några förslag till fortsatt forskning.

6.1 Fortsatt forskning om samhörighetskänsla i skolor

Det vore skäl att tydligare lyfta upp relationella och gruppdynamiska aspekter med anknytning till klassläraryrket. Det vore viktigt att undersöka både klasslärarstuderandes och utexaminerade klasslärares syn på deras kunskap och förståelse för känslor och beteenden i olika samspelsprocesser människor emellan. Fokus vore att närma sig frågan om dessa anser att de klarar av att dels hantera och dels befrämja relationerna dem och eleverna emellan samt eleverna sinsemellan. Därutöver vore det viktigt att undersöka deras (ovannämnda) syn på fenomenet samhörighetskänsla i anknytning till lågstadieelever.

Även om mobbning inte intog en framstående plats i studien vore det skäl att ingående undersöka hur mobbning som fenomen är förknippat med bristen på upplevd samhörighetskänsla i skolan. Skulle det visa sig finnas ett samband mellan dels att bli mobbad och att mobba och dels brist på upplevd samhörighetskänsla hos elever i skolor vore det följaktligen skäl att tydligare betona det mellanmännsliga samspelet beträffande pedagogiken i grundskolor. Därutöver kunde forskning rörande bakomliggande faktorer hos elevers känsla av otrygghet undersökas. Skulle det likaledes finnas ett samband mellan elevers otrygghetskänsla och upplevd brist på samhörighetskänsla vore det viktigt för beslutsfattare och andra centrala aktörer inom den grundläggande utbildningen att bearbeta tematiken exempelvis då arbetet med den nya läroplanen inleds.

Litteraturförteckning

- Anderman, L. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of belonging. *The Journal of Experiential Education*, 73(1), ss. 5-22.
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, ss. 795–809.
- Anderman, L. & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. I P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (red.), *Motivating students, improving schools: Advances in motivation and achievement*, 13, ss. 27-63. Cambridge: MA: Elsevier.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1994). *Students and teachers in caring classroom and school communities*. Skrift presenterad vid årsmötet för American Educational Research Association, New Orleans.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), ss. 497-529.
- Bouchard, K. L. & Berg, D. H. (2017). Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), ss. 107-136.
- Bryk, A., & Driscoll, M. (1988). *The school as community: Theoretical foundation, contextual influences, and consequences for teachers and students*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e upplagan). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:e upplagan). Stockholm: Liber.
- Byréus, K. (2012). *Kreativa metoder för grupputveckling och handledning*. Stockholm: Liber.
- Cater, Å. K. (2015). Att intervjua barn. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. ss. 68-80. Stockholm: Liber.
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., McBride, C. & Mol, S. T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), ss. 175–196.
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), ss. 165–176.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. ss. 179-192. Stockholm: Liber.
- Ehrlin, A. (2016). A Case Study on Pupils' Perceptions of Attending a Choral Class: You Get to Know One Another and Reach a Community. *International Journal of Education & the Arts*, 17(32). Hämtad 26.3.2021 från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120771.pdf>.

- Forskningsetiska delegationen (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland. Hämtad 22.10.2020 från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf.
- Forskningsetiska delegationen (2012). God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Hämtad 22.10.2020 från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York/London: Continuum.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), ss. 235-260.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), ss. 21-43.
- Grabowski, D., & Dalsgaard Thomsen, S. (2015). Parkour as Health Promotion in Schools: A Qualitative Study on Health Identity. *World Journal of Education*, 5(3), ss. 37-43.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, ss. 61-78.
- Helsingfors stad. (den 1 oktober 2020). *Projekt för att minska ojämlikhet och barns/ungas marginalisering*. Hämtad 1.10.2020 från Helsingfors stad: <https://www.hel.fi/helsinki/sv/stad-och-forvaltning/strategi/stadsstrategi/minska-ojamlikhet/>.
- Johansson, B. (2013). Forskning om barn – intervju. I Johansson, B. & Karlsson, M. (red.) *Att involvera barn i forskning och utveckling*. ss. 57-78 Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen: Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), ss. 45-58.
- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish com-prehensive schools*. Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska fakulteten.
- Kantola, A. (den 12 mars 2021). Koskelan murhan oikeuden-käynti: Syytetyt suunnittelivat uhrin hakkaamista etukäteen, yksi syytetyistä kävi katsomassa uhria kaksi kertaa surman jälkeen. Hämtat från Helsingin Sanomat: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007807265.html>.
- Näsman, E., Cater, Å. K. & Eriksson, M. (2015) Perspektiv på barns röster om våld. I Eriksson, M., Cater, Å. K. & Näsman, E. (red.) *Barns röster om våld - att lyssna, tolka och förstå*, Malmö: Gleerups förlag.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, ss. 55-64.

- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindberg, C., Aaltonen, A. & Kaski, C. (den 30 Januari 2020). *Dödshot, slag och psykiskt våld pågått i Kyrkslättsskola i flera år: "Lovade 10 euro till den som slår min dotter så blodet rinner"*. Hämtad 30.1.2020 från Svenska Yle: <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/01/30/dodshot-slag-och-psykiskt-vald-pagatt-i-kyrkslattsskola-i-flera-ar-lovade-10-euro>.
- Nilsson, B. (2016). *Samspel i grupp: Introduktion till gruppdynamik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), ss. 184-197.
- Paananen, V. (den 22 september 2020). Koulutoverit kaatoivat välitunnilla 11-vuotiaan vantaalaispojan maahan ja hakkasivat: Poliisin mukaan tilanne oli "hyvin vaarallinen". Hämtad 22.9.2020 från Helsingin Sanomat: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006644179.html>.
- Perry, M. C. (1999). Proactive thoughts on creating safe schools. *School Community Journal*, 9(1), ss. 113–119.
- Salovaara, R., Honkonen, T. (2000) *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Svensson, L. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: den lärande människan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015) Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 179-192). Stockholm: Liber.
- Utbildningsstyrelsen. (den 1 oktober 2020). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf den 18 Oktober 2017.
- Wallace, T. L., Ye, F. & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), ss. 122-139.
- Wheelan, S. (2010). *Att skapa effektiva team*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Intervjuare: Fredrik Paul

Respondent: _ _ _ _ _

Ämne: Elevers syn på samhörighet i klassrummet

- Berätta lite om din skola och om din klass. (uppvärmning)
- Vad jobbar ni med i klassen just nu? Berätta om det du tycker mest om. (uppvärmning)
- Vad heter du och på vilken klass går du? (uppvärmning)
- Berätta gärna om hur du trivs i klassen. (samskyrighetskänsla)
- Hurdan är stämningen – känslan – i klassen? (samskyrighetskänsla)
- Då det känns bra i klassen, kan du berätta vad det är som gjort att det känns bra? (samskyrighetskänsla)
- Vad är det bästa med din lärare? (relationell pedagogik)
- Då det känns bra tillsammans med din klasslärare, vad har gjort att det blivit så? (relationell pedagogik)
- Hur känns det då alla är samlade i klassen? (samskyrighet, gruppdynamik)
- När känns det som bäst då alla är samlade i klassen, vad är det som gör att det känns bra? (gruppdynamik, samskyrighetskänsla)
- Om du behöver hjälp eller annars behöver säga något åt din lärare, hur upplever du sådana situationer? (relationell pedagogik)
- Hur är det att prata med din klasslärare? (relationell pedagogik)
- Då ni arbetar med egna saker, till exempel i egen bok, vad brukar er lärare då göra? (relationell pedagogik)

Stödfrågor vid behov: Hur menar du när du säger...? Kunde du förklara kort vad du menar med...

Bilaga 2. Begäran om samtycke

Bästa intervjudeltagare,

När du fyller i denna blankett ger du ditt frivilliga medgivande till att delta i studien om samhörighetskänsla i klassen. Det innebär att även om du nu skriver under detta papper kan du när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan några som helst följder genom att kontakta Fredrik Paul, 050 368 2599, fredrik.paul@helsinki.fi.

Jag kommer att banda in vår intervju som dröjer omkring en halv timme. Det är enbart jag och min handledare som har tillgång till materialet efter inbandningen.

Jag önskar delta i studien beträffande samhörighet i klassen.
(elevens underskrift, namnförtydligande och datum):

Elevens vårdnadshavare ger sitt medgivande till att eleven deltar i undersökningen.
(vårdnadshavarens underskrift, namnförtydligande och datum):

Forskarens underskrift, namnförtydligande och datum:

Jag har valt att kontakta dig eftersom jag arbetar som studerande vid [REDACTED]. Jag har fungerat som en av dina lärare i gymnastik. Denna blankett har jag eller din klasslärare givit åt dig. Materialinsamlingen sker endast i [REDACTED]. En kopia av blanketten får vårdnadshavaren och en kopia av blanketten får forskaren.

För mer information om det insamlade materialet och hur personuppgifter behandlas se bilaga: Dataskyddsbeskrivning enligt EU:s allmänna dataskyddsförordning.

Med vänlig hälsning,
Fredrik Paul

Klasslärarstuderande vid
Helsingfors universitet
050 368 2599, fredrik.paul@helsinki.fi

Bilaga 3. Följebrev

Bästa eventuella intervjudeltagare,

Mitt namn är Fredrik Paul, jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet. För närvarande skriver jag min pro gradu-avhandling. Det huvudsakliga temat för min avhandling är samhörighetskänsla i klassen och hur eleverna upplever samhörighet. Jag undersöker vad det är som gör att elever känner samhörighet i klassen. För att få svar på mina forskningsfrågor önskar jag intervjua elever som går i årskurserna 1 – 6.

Deltagande i studien är helt frivilligt. Den som deltar i forskningen har rätt till att vägra delta och närsomhelst avbryta sitt deltagande och annullera sitt medverkande i forskningen utan några som helst påföljder. Om en deltagare väljer att avbryta sitt deltagande är det bara att kontakta mig och meddela att man inte vill delta eller vara med i forskningen längre.

Intervjun sker i enrum, mellan december 2020 och februari 2021 och den dröjer omkring en halvtimme. Intervjun bandas in för att sedan analyseras i ett senare skede. Alla intervjuer behandlas konfidentiellt och deltagarens namn eller någon annan privat information kommer inte att kopplas till intervjun eller avhandlingen. Intervjumaterialet kommer att förvaras på universitetets server bakom ett lösenord. Den enda som under forskningens gång har tillgång till materialet är jag och min handledare. Efter att avhandlingen är godkänd förstörs materialet.

Jag är mycket tacksam om Ni kunde ställa upp i undersökningen. Jag svarar mycket gärna på eventuella frågor.

Högaktningsfullt,

Fredrik Paul
Klasslärarstuderande vid
Helsingfors universitet

050 368 2599
fredrik.paul@helsinki.fi

Bilaga 4. Tillåtelse att utföra undersökning

Fredrik Paul
[Redacted]
[Redacted]

Helsingfors, den 24 november 2020

Helsingfors stad, registratorskontoret
Fostrans- och utbildningssektorn
PB 10, 00099 Helsingfors stad

Tillåtelse att utföra undersökning


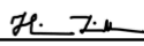
Härmed ger jag mitt godkännande till att Fredrik Paul utför en undersökning om hur elever upplever samhörighet i lågstadiet. Fredrik Paul får tillåtelse att intervjua elever som går i årskurserna 1 – 6 i [Redacted]. I och med undersökningen samlar Fredrik Paul in forskningsmaterial till sin pro gradu-avhandling: *God klassanda? En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor* (arbetsrubrik).

Högaktningsfullt,

[Redacted]
[Redacted]
rektor för [Redacted]

Bilaga 5. Forskningslovsansökan

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Helsingfors </div>		HELSINFORS STAD Fostran och utbildning		
		ANSÖKAN OM FORSKNINGSTILLSTÅND		
		1 HUVUDANSVARIG SÖKANDE AV FORSKNINGSTILLSTÅND		
		Efternamn Paul		
		Förnamn Karl Fredrik Hermann		
		Adress till vilken beslutet om forskningstillståndet ska skickas Kräkbackakröken 5, 06400 Borgå		
		Telefon 050 368 2599	E-post fredrik.paul@helsinki.fi	
		Forskningsinstitution, läroanstalt eller annan organisation Helsingfors universitet, pedagogiska fakulteten		
		Avlagda examina Kandidatexamen		
2 FORSKNINGSGRUPPENS ÖVRIGA MEDLEMMAR	Namn		Akademisk grad/titel	
	E-post		Telefon	
Meddela fler än en medlem i en separat bilaga.				
3 UNDERSÖKNING	1. Undersökningens namn God klassanda? : En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor			
	2. Undersökningens mål och syfte Det huvudsakliga temat för min avhandlingen är <u>samhörighetskänsla i klassen</u> och <u>hur eleverna upplever samhörighet</u>. Jag undersöker vad det är som gör att elever känner samhörighet i klassen.			
	Se bilaga: Forskningsplan			
	3. Datum då forskningsplanen godkändes vid läroanstalten/forskningsinstitutionen samt godkännare 19.11.2020, Harriet Zilliacus			
	Uppskattad tidpunkt då forskningen beräknas vara färdig (datum) 1.5.2021			
	4. Forskningens nivå <input type="checkbox"/> 1 Doktorsavhandling <input type="checkbox"/> 2 Licentiatavhandling <input checked="" type="checkbox"/> 3 Pro gradu <input type="checkbox"/> 4 Kandidatavhandling <input type="checkbox"/> 5 Högre YH <input type="checkbox"/> 6 YH <input type="checkbox"/> 7 Annat, vad?			
	5. Undersökningens målområde <input type="checkbox"/> Småbarnspedagogik och förskoleundervisning <input checked="" type="checkbox"/> Grundläggande utbildning <input type="checkbox"/> Gymnasieutbildning <input type="checkbox"/> Yrkesinriktad utbildning <input type="checkbox"/> Svenskspråkig service <input type="checkbox"/> Annat, vad?			
	6. Enheter inom fostrans- och utbildningssektorn där undersökningen genomförs <div style="background-color: black; height: 15px; width: 100%;"></div>			
	Namn på enhetens chef/enheternas chefer och datum då avtal om undersökningen har ingåtts (vid behov en separat bilaga) <div style="background-color: black; height: 15px; width: 100%;"></div> 24 november 2020 (se bilaga)			
	7. Urvalsstorlek/urvalsstorlekar (antal) 10 elever	Undersökningsdeltagarna är <input checked="" type="checkbox"/> under 15 år, ålder: <input type="checkbox"/> studerande i åldern 15–17 år <input type="checkbox"/> studerande över 18 år		<input type="checkbox"/> vårdnadshavare <input type="checkbox"/> personal inom fostrans- och utbildningssektorn <input type="checkbox"/> annan målgrupp, vilken?
	8. Forskningsmetod(er) <input type="checkbox"/> Enkät <input checked="" type="checkbox"/> Intervju <input type="checkbox"/> Dokument-/statistikanalys <input type="checkbox"/> Experimentell uppsättning <input type="checkbox"/> Observation <input type="checkbox"/> Funktionell undersökning <input type="checkbox"/> Videofilmning <input type="checkbox"/> Annan, vilken?			
	9. Inspelning <input checked="" type="checkbox"/> Undersökningsdeltagarnas tal ska spelas in <input type="checkbox"/> Undersökningsdeltagarna ska videofilmas <input type="checkbox"/> Undersökningsdeltagarna ska fotograferas <input type="checkbox"/> Annan inspelningsmetod, vilken?			
	10. Identifieringsuppgifter <input checked="" type="checkbox"/> Undersökningen innehåller identifieringsuppgifter om personer <input type="checkbox"/> Undersökningen innehåller information som hör till särskilda kategorier av personuppgifter <input type="checkbox"/> Undersökningen innehåller inte identifieringsuppgifter om personer <input checked="" type="checkbox"/> Undersökningen innehåller inte information som hör till särskilda kategorier av personuppgifter			
	11. Planerad insamlings- och lagringstid för materialet Den planerade insamlingstiden för materialet börjar (datum) 7.12.2020 Lagringstid för materialet 31.12.2021 Den planerade insamlingstiden för materialet slutar (datum) 28.2.2021 Materialet förstörs (datum)			
	Då avhandlingen godkännts (estimerat senast 31.12.2021)			

	12. Kort beskrivning av hur materialet ska lagras och förstöras på ett datasäkert sätt (vid behov en separat bilaga) Se bilaga: Dataskyddsbeskrivning	
4 DEN SÖKANDES OCH FORSKNINGS- GRUPPENS FÖRBINDELSER OCH UNDERSKRIFTER (VID BEHOV SOM BILAGA)	<p>Jag förbinder mig till att inte för utomstående avslöja konfidentiell information som jag får tillgång till i samband med undersökningen. Ovan nämnda förbindelse innebär att jag har tystnads- och sekretessplikt gällande de uppgifter jag får tillgång till i samband med undersökningen.</p> <p>Jag är medveten om de krav som ställs på behandling av personuppgifter i lagstiftningen, i synnerhet EU:s allmänna dataskyddsförordning och dataskyddslagen, och om mitt ansvar för lagenlig behandling av uppgifterna.</p> <p>Alla de personer som hanterar uppgifter som ingår i sekretessbelagda dokument eller personregister ska ge denna förbindelse på denna blankett eller i en separat bilaga med samma innehåll. Förbindelsen ska alltid skickas i original (inte per e-post).</p> <p>Jag skickar en länk till den färdiga forskningsrapporten till de enheter som undersökningen gäller och till fostrans- och utbildningssektorns e-postadress kasko.tutkimusluvat@hel.fi.</p> <p>Samtycker den som ansöker om forskningstillstånd till att beslutet delges elektroniskt:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ja, beslutet om forskningstillståndet kan skickas till mig per e-post.</p> <p><input type="checkbox"/> Nej, beslutet om forskningstillståndet kan inte skickas till mig per e-post.</p> <p>Borgå 24.11.2020 Ort och datum</p> <p> Underskrift och namnförtydligande Fredrik Paul</p> <p>Ort och datum</p> <p>Underskrift och namnförtydligande</p>	
5 FORSKNINGS- LEDARE (ANSTÄLLD) VID LÄRDOMSPROV	Namn Harriet Zilliacus	Akademisk grad/titel FD
	Enhet och adress Pedagogiska fakulteten Brobergsterassen 3A (rum 415)	
	Telefon 050-3182198	E-post harriet.zilliacus@helsinki.fi
6 FORSKNINGS- LEDARENS UNDERSKRIFT	Helsingfors, 24.11.2020 Ort och datum	Harriet Zilliacus Underskrift och namnförtydligande 
7 OBLIGATORISKA BILAGOR	<p><input checked="" type="checkbox"/> Forskningsplan och därtill en sammanfattning om textdelen är över 10 sidor</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Etiskt övervägande eller utlåtande från etisk kommitté</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dataskyddsbeskrivning för den vetenskapliga undersökningen (vid behov, se anvisningen)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Mallar för informationsbrev och samtyckesdokument</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Informationsbrev till undersökningsdeltagare</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Informationsbrev till vårdnadshavare (när undersökningsdeltagaren är under 18 år)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Samtyckesdokument för undersökningsdeltagare</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Samtyckesdokument för vårdnadshavare (när undersökningsdeltagaren är under 15 år)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Material med anknytning till insamlingen av data (de uppgifter som samlas in i undersökningen)</p> <p><input type="checkbox"/> Övriga bilagor, vilka?</p>	

Bilaga 6. Dataskyddsbeskrivning

DATASKYDDSBESKRIVNING/DATASKYDDSMEDDELANDE
SOM GÄLLER VETENSKAPLIG FORSKNING
EU:s allmänna dataskyddsförordning
artiklarna 12–14
Datum för upprättande: 19.11.2020

Information om behandlingen av personuppgifter i samband med forskningsstudien *God klassanda? En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor*

Personuppgifter används som material i forskningsstudien *God klassanda? En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor*. Syftet med denna dataskyddsbeskrivning är att informera om vilka personuppgifter som behandlas, varifrån uppgifterna fås och hur de kommer att användas. I slutet redogörs närmare för den registrerades rättigheter.

Det är frivilligt att delta i forskningsstudien och att lämna personuppgifter. Det blir inga negativa påföljder för den som väljer att inte delta eller väljer att avbryta sitt deltagande.

1. Den personuppgiftsansvarige för forskningsstudien

Helsingfors universitet
Adress: PB 3 (Fabiansgatan 33), 00014 Helsingfors universitet

Fredrik Paul

2. Kontaktperson och ansvarig forskare

Kontaktperson i ärenden som gäller forskningsstudien:
Namn: Fredrik Paul
Fakultet/avdelning/enhet: Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet
Adress: PB 3 (Fabiansgatan 33), 00014 Helsingfors universitet
Telefon: 050 368 2599
E-postadress: fredrik.paul@helsinki.fi

Handledare
Harriet Zilliacus
Tf Professor i pedagogik/Acting Professor of Education 1.8-31.12.2020
Professor Gunilla Holm 1.1.2021 framåt
PB 9 (Minerva, Brobergsterassen 3A, r. 415)
FI-00014 Helsingfors universitet, Finland
Tel.: +358-50-3182198, E-post: harriet.zilliacus@helsinki.fi

3. Beskrivning av forskningsprojektet och ändamålet med behandlingen av personuppgifter

För närvarande skriver jag min pro gradu-avhandling. Det huvudsakliga innehållet i avhandlingen är samhörighetskänsla i klassen och hur eleverna upplever samhörighet. Jag önskar försöka komma underfund med vad det är som gör att elever känner samhörighet i klassen. För att få svar på mina forskningsfrågor behöver jag intervjua elever som går i årskurserna 1 – 6.

4. Uppgifter som ingår i forskningsmaterialet

De personuppgifter som samlas in är forskningspersonernas namn och efternamn samt deras röst i och med den inbandade intervjun. Forskningspersonernas namn kommer att anonymiseras. Alla intervjuer behandlas konfidentiellt och namn eller någon annan privat information kommer inte att kopplas till intervjun eller avhandlingen.

5. Källor som personuppgifter samlas in från

Intervjumaterial av 10 elever samlas in i [REDACTED]

6. Känsliga personuppgifter

I forskningsstudien behandlas inga sådana särskilda kategorier av personuppgifter som avses i artikel 9 i dataskyddsförordningen (dvs. känsliga personuppgifter).

7. Den rättsliga grunden för behandlingen av personuppgifter

Personuppgifterna behandlas på följande grund enligt artikel 6.1 i den allmänna dataskyddsförordningen:

- ☒ uppgift av allmänt intresse:
 - ☒ vetenskaplig eller historisk forskning eller statistikföring (2 kap. 4 § 3 punkten i dataskyddslagen)
 - ☐ arkivering av forskningsmaterial och kulturarvsmaterial (2 kap. 4 § 4 punkten i dataskyddslagen)
- ☐ forskningspersonens samtycke
- ☐ fullgörande av en rättslig förpliktelse som åvilar den personuppgiftsansvarige
- ☐ den personuppgiftsansvariges eller en tredje parts berättigade intressen vilket slags berättigat intresse det handlar om:

Om behandlingen av personuppgifter grundar sig på forskningspersonens samtycke, har hen rätt att när som helst återkalla sitt samtycke. Återkallandet av samtycket påverkar inte lagligheten av behandlingen före återkallandet.

8. Överföring av uppgifter utanför Europeiska ekonomiska samarbetsområdet

Uppgifter överförs inte utanför Europeiska ekonomiska samarbetsområdet.

9. Automatiserat beslutsfattande

Inom ramen för forskningsstudien förekommer inget automatiserat beslutsfattande som i betydande grad påverkar forskningspersonerna.

10. Skydd av personuppgifter

Personuppgifterna i forskningsmaterialet behandlas och lagras skyddade så att endast personerna som behöver uppgifterna har åtkomst till dem.

Uppgifter som behandlas i IT-system skyddas på följande sätt:

- ☒ användarnamn och lösenord
- ☒ registrering/loggning av användningen
- ☐ passerkontroll
- ☐ kryptering
- ☐ tvåfaktorsautentisering
- ☐ annat, vad?:

Manuellt material (t.ex. i pappersform eller i en annan fysisk form) skyddas på följande sätt:

- i låst privat utrymme

Behandling av direkta identifieringsuppgifter:

- ☐ Den personuppgiftsansvarige samlar in personuppgifter utan direkta identifieringsuppgifter.
- ☒ Direkta identifieringsuppgifter raderas under analysfasen och lagras separat från det forskningsmaterial som ska analyseras.
- ☐ Materialet analyseras med direkta identifieringsuppgifter, eftersom (motivering för att direkta identifieringsuppgifter lagras):

11. Varaktigheten av behandlingen av personuppgifter

Det insamlade materialet kommer att förstöras i samband med att pro gradu-avhandlingen godkänns.

12. Behandling av personuppgifter efter avslutad forskningsstudie

- ☒ Forskningsmaterialet förstörs.

Var materialet lagras och hur länge:

- Intervjumaterialet kommer att lagras tills avhandlingen är godkänd, därefter förstörs materialet. Intervjumaterialet kommer att förvaras på universitetets server bakom ett lösenord.

13. Den registrerades rättigheter samt undantag från rättigheterna

Kontaktperson i ärenden som rör forskningspersonernas rättigheter är den person som uppges under punkt 2 i detta meddelande.

Den registrerades rättigheter

Enligt dataskyddsförordningen har den registrerade rätt

- att få tillgång till uppgifterna
- att få uppgifterna rättade
- att få uppgifterna raderade och att bli bortglömd
- att begränsa behandlingen av uppgifterna
- till dataportabilitet
- att göra invändningar mot behandlingen av uppgifterna
- att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande.

Den registrerade kan dock inte utöva alla rättigheter i alla situationer. Exempelvis grunden för behandlingen av personuppgifter inverkar på situationen.

Detaljerad information om den registrerades rättigheter i olika situationer finns på dataombudsmannens webbplats: <https://tietosuoja.fi/sv/vilka-rattigheter-har-den-registrerade-i-olika-situationer>.

Tillämpning av rättigheterna

Om behandlingen av personuppgifter i forskningsstudien inte kräver att den registrerade identifieras och om den personuppgiftsansvarige inte är i stånd att identifiera den registrerade, ska rätten att kontrollera uppgifterna, rätten till rättelse, rätten till radering, rätten till begränsning av behandling, anmälningsskyldigheten eller rätten till dataportabilitet inte tillämpas, om inte den registrerade tillhandahåller ytterligare information som gör identifieringen möjlig (artikel 11 i dataskyddsförordningen).

Undantag från rättigheterna

Dataskyddsförordningen och Finlands dataskyddslag möjliggör undantag från vissa av de registrerades rättigheter när personuppgifter behandlas i samband med vetenskaplig forskning och utövandet av rättigheterna skulle göra det omöjligt eller avsevärt försvåra uppfyllandet av ändamålen med behandlingen.

Behovet att göra undantag från den registrerades rättigheter bedöms alltid från fall till fall.

Rätt att inge klagomål

Du har rätt att inge klagomål till dataombudsmannens byrå om du anser att behandlingen av dina personuppgifter strider mot gällande dataskyddslagstiftning.

Kontaktuppgifter:

Dataombudsmannens byrå

Besöksadress: Bangårdsvägen 9, 6:e vån., 00520 Helsingfors

Postadress: PB 800, 00521 Helsingfors

Växel: 029 56 66700

Fax: 029 56 66735

E-post: tietosuoja(at)om.fi

Bilaga 7. Beviljat forskningslov



Helsingfors stad
Sektorn för fostran och utbildning
Svenska servicehelheten

Protokollsutdrag

1 (3)

1.12.2020

Direktören för svenska servicehelheten

Karl Fredrik Hermann Paul
Kråkbackakröken 5
06400 Borgå

86 §

Beslut om beviljande av forskningstillstånd HEL 2020-012972

HEL 2020-012972 T 13 02 01

Beslut

Direktören för den svenska servicehelheten har beslutat att bevilja Karl Fredrik Hermann Paul forskningstillstånd för pro graduavhandling "God klassanda? En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor" på de villkor som framgår närmare av motiveringen av beslutet. Beslutet är i kraft till 28.2.2021.

Beslutsmotivering

Karl Fredrik Hermann Paul har ansökt om forskningstillstånd. Syftet med forskningen är att utreda hur eleverna upplever samhörighet och vad det är som gör att elever känner samhörighet i klassen.

Forskningsmaterialet samlas in genom att intervjua elever (n=10) som går i årskurserna 1-6 i en grundskola. Intervjuerna genomförs i närkontakt under tiden 1.12.2020-11.12.2020. Helsingfors stads anvisningar för hälsosäkerhet följs i materialinsamlingen (bilagan 4). Eventuellt fortsätter materialinsamlingen 14.12.2020-28.2.2021 på distans.

Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagare i studien ska ge sitt skriftliga samtycke för att delta i studien. Vårdnadshavarna ska ge sitt samtycke till att barnet deltar i studien då barnet ännu inte fyllt 15 år. Forskningsmaterialet förvaras under det att forskningen pågår enligt goda forskningsetiska principer och förstörs efter att forskningen har avslutats 31.12.2021.

Hur identifieringsuppgifter behandlas och uppgifter samlas i forskningsregistret har beskrivits i dataskyddsbeskrivningen för undersökningen (bilagan 5).

På forskningstillståndet tillämpas följande villkor:

Beslutet tillåter insamling av forskningsmaterial 1.12.2020-28.2.2021

Postadress
PB 51300
00099 HELSINGFORS STAD
kasvatusjakoulutus@hel.fi

Besöksadress
Töysägatan 2 D
Helsingfors 51
www.hel.fi/kasvatusjakoulutus

Telefon
+358 9 310 8600
Telefax

FO-nummer
0201256-6

Kontonr
FI2922661800003009
Moms nr
FI02012566



1.12.2020

Direktören för svenska servicehelheten

under skolans arbetstid.

Beslutet ger inte rätt att ta del av Helsingfors stads dokument- och registermaterial.

Identifieringsuppgifter om enskilda personer som deltar i undersökningen får inte röjas i forskningsrapporten eller på något annat sätt.

Fostrans- och utbildningssektorn deltar inte i genomförandet av undersökningen.

Undersökningen får inte medföra kostnader för fostrans- och utbildningssektorn.

Forskningsrapportens elektroniska adress tillställs per e-post fostrans- och utbildningssektorn (kasko.tutkimusluvat@hel.fi).

Upplysningar

Suvi Marja Lehtikainen, harjoittelija, telefon: 0931033335
suvi.lehtikainen(a)hel.fi

Bilagor

- 1 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020 (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 2 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, tutkimussuunnitelma (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 3 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, tutkimuslupa (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 4 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, toimeenpiteet tartuntariskin minimoimiseksi (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 5 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, tietoturvaseloste (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 6 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, tietolomake (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 7 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, suostumuslomake (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 8 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, haastattelu (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 9 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, liite, eettiset kysymykset (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)
- 10 Tutkimuslupahakemus 24.11.2020, saate (Sekretessbelagd, MyndOffL (621/1999) 24.1 § 21 p)

Sökande av ändring

Omprövning, fostrans- och utbildningsnämnden

Utdrag

Utdrag

Den sökande

Bilagor till utdrag

Omprövning, fostrans- och utbildnings-

Postadress
PB 51300
00099 HELSINGFORS STAD
kasvatusjakoulutus@hel.fi

Besöksadress
Töysägatan 2 D
Helsingfors 51
www.hel.fi/kasvatusjakoulutus

Telefon
+358 9 310 8600
Telefax

FO-nummer
0201256-6

Kontonr
FI2922661800003009
Moms nr
FI02012566



Helsingfors stad
Sektorn för fostran och utbildning
Svenska servicehelheten

Protokollsutdrag

3 (3)

1.12.2020

Direktören för svenska servicehelheten

nämnden

Protokollsutdraget har sänts till parten 2.12.2020.

Direktören för svenska servicehelheten

Niclas Grönholm
direktör för den svenska servicehelheten

Postadress
PB 51300
00099 HELSINGFORS STAD
kasvatusjakoulutus@hel.fi

Besöksadress
Töysägatan 2 D
Helsingfors 51
www.hel.fi/kasvatusjakoulutus

Telefon
+358 9 310 8600
Telefax

FO-nummer
0201256-6

Kontonr
FI2922661800003009
Moms nr
FI02012566

Bilaga 8. Åtgärder för att minimera risken för smitta



4.11.2020

HELSINGIN KAUPUNKI
Kasvatus ja koulutus

1 / 1

Toimenpiteet tartuntariskin minimoimiseksi (tutkimuksen nimi, pvm)

God klassanda? En fenomenografisk studie om hur elever upplever samhörighet i lågstadieskolor

24.11.2020

Fredrik Paul

(tutkimusryhmän jäsenten tai tutkijan nimi) sitoutuu toiminnassaan noudattamaan tarkasti terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) ja opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ohjeita koronavirusepidemian aikana toimimisesta sekä hygieniasta huolehtimisesta. Tämän selvityksen tarkoituksena on esittää, miten ohjeet otetaan huomioon tutkimuksen eri vaiheissa.

1. Oleskelu kasvatuksen ja koulutuksen toimialan alueella epidemian aikana

Kuvaa toimintatavat, joilla varmistetaan terveysturvallisuus tutkijan/tutkijaryhmän oleskellessa toimialan toimipisteissä, mm. turvaväleistä ja käsi- ja yskimishygieniasta huolehtiminen, hengityssuojainten käyttö sekä tutkijaryhmän tuleminen varhaiskasvatyksiköihin, kouluihin ja oppilaitoksiin vain täysin terveinä.

Jag kommer att använda munskydd eller visir under intervjun. Informanten och jag kommer att ha ett säkerhetsavstånd på 2 meter mellan oss. Jag kommer inte att besöka skolan om jag inte är helt frisk. Informanten och jag använder hand-sprit och om vi behöver nysa, nyser vi i armvecket.

2. Riskiryhmien huomioiminen

Kuuluuko tutkimukseesi riskiryhmään kuuluvia ja miten toimit heidän kohdalla?

Jag kommer inte att intervjua någon som hör till riskgruppen.

3. Tutkimuksen lähikontaktia vaativat vaiheet

Kuvaa tutkimuksen lähikontaktia vaativat vaiheet (mm. kesto, aineiston keruutapa, tutkijan ja tutkittavan välinen kontakti) ja miten terveysturvallisuudesta huolehditaan lähikontaktissa sekä miten lähikontaktia vaativia vaiheita minimoidaan.

Materialinsamlingen kommer att ske genom intervjuer. Intervjun dröjer ungefär en halv timme. Jag kommer att intervjua eleverna enskilt (i enrum). Vi kommer att ha ett säkerhetsavstånd på 2 meter mellan oss. Jag kommer att använda antingen ett munskydd eller en visir under hela intervjuprocessen.

5. Siivous

Kuvaa toimenpiteet, miten siivouksesta huolehditaan tutkimuksen eri vaiheissa.

Jag kommer att använda mig av skolans utrymmen och de städas regelbundet av skolans personal.

6. Toimintatavat koronavirustartunta- tai altistumistilanteessa

Kuvaa toimenpiteet koronavirustartunta- tai altistumistilanteessa (mm. kehen ollaan yhteydessä)

Om någon insjuknar i coronaviruset meddelas detta till elevens vårdnadshavare, elevens klasslärare, skolans rektor samt min handledare från Helsingfors universitet, Harriet Zilliacus.